

GEISA HEIDY GELHARDT

IDANIR ECCO



# CONTEXTUALIZAÇÃO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA:

PROPOSIÇÃO DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS



edifapes

A ilustração contida na capa foi criada por **Lídia Ramos da Silva**, natural de Florianópolis – SC.

O pontilhismo, técnica de desenho utilizada para a ilustração, começou a ser desenvolvida pela ilustradora como atividade recreativa, ganhando, gradativamente, mais espaço entre seus afazeres. Ademais, no âmbito pessoal, preocupa-se em retratar e criticar mazelas sociais por meio de suas obras.

**Contatos:**

E-mail: [lidiaamos141@gmail.com](mailto:lidiaamos141@gmail.com)

Whatsapp: 48 99807-9964

---

## **Geisa Heidy Gelhardt**

Licenciada em Pedagogia pela URI Campus de Erechim, capacitada em Atendimento Educacional Especializado também pela URI Campus de Erechim e Pós-graduanda em Gestão Escolar pela Universidade Norte do Paraná.

Possui experiência em Educação Especial, Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Coordenação Pedagógica. Atualmente é professora da rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, na cidade de Erechim.

PROFESSORA com muito orgulho, apaixonada pela educação e pela rotina em sala de aula. Encontra no olhar curioso, nos questionamentos de seus estudantes e no carinho por eles recebido, a motivação diária para o exercício da sua profissão e a convicção de estar trilhando o caminho certo.

**Contatos:**

E-mail: [geisaglh@gmail.com](mailto:geisaglh@gmail.com)

Whatsapp: (54) 99959-7477

**GEISA HEIDY GELHARDT**

**IDANIR ECCO**



**CONTEXTUALIZAÇÃO E  
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA:**

**PROPOSIÇÃO DE ESTRATÉGIAS  
DIDÁTICO-METODOLÓGICAS**



**EDIFAPES**

**ERECHIM**

**2022**

Todos os direitos reservados à EDIFAPES.

Proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma e por qualquer meio mecânico ou eletrônico, inclusive através de fotocópias e de gravações, sem a expressa permissão dos autores. Os dados e a completude das referências são de inteira e única responsabilidade dos autores.

Depósito Legal de acordo com a Lei 14/12/2004

Editoração/Diagramação: EdiFAPES

Revisão: Aida Fabro Mendes

Ilustração: Lídia Ramos da Silva

### **Conselho Editorial:**

Adilson Luis Stankiewicz (URI / Erechim/RS) – Presidente

Arnaldo Nogaro (URI / Erechim/RS)

Cláudia Petry (UPF / Passo Fundo/RS)

Elcemina Lucia Balvedi Pagliosa (URI / Erechim/RS)

Elisabete Maria Zanin (URI /Erechim/RS)

Jadir Camargo Lemos (UFSM / Santa Maria/RS)

Maria Elaine Trevisan (UFSM / Santa Maria/RS)

Michèle Satto (IFMT Cuiabá/MT)

Neila Tonin Agranionih (UFPR / Curitiba/PR)

Sérgio Bigolin (URI / Erechim/RS)

Yuri Tavares Rocha (USP / São Paulo/SP)

G314c Ecco, Idanir  
Contextualização e aprendizagem significativa: proposição de estratégias didático-metodológicas / Idanir Ecco, Geisa Heidy Gelhardt. Erechim, RS: EdiFAPES, 2022.  
100 p.

ISBN 978-65-88528-26-6

1. Ensino -aprendizagem 2. Educação escolar 3. Didática  
I. Título II. Gelhardt, Geisa Heidy

C.D.U.: 371.3

Catálogo na fonte: bibliotecária Sandra Milbrath CRB 10/1278



**EDIFAPES**

Livraria e Editora  
URI Erechim  
Erechim/RS

*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.*

(Paulo Freire)



Aos aspirantes à docência e aos que  
a exercem com hombridade.



# APRESENTAÇÃO

*As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos.*

(Rubem Alves)

Desafiada a escrever uma breve apresentação para esta obra escrita por Idanir e Geisa, possibilitou-me num primeiro momento, relembrar dos encontros e desencontros que a vida proporciona-nos e o quanto as palavras transformam-nos, ampliando os nossos horizontes, as nossas possibilidades e o nosso olhar.

Tive o primeiro contato com o Prof. Idanir Ecco, por meados do ano de 2005, quando cursava Pedagogia na URI (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões) Erechim - RS e não havia, ainda, decidido o rumo profissional a tomar pós-graduação. Nesse período estava no último ano da referida graduação com a formatura aproximando-se, com o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) para ser pensado, com estágios e mais um turbilhão de outras demandas acadêmicas associadas às dúvidas e às incertezas do que viria, ao estar com o diploma em mãos. Vivenciava um intercalar de momentos de desânimo e de cansaço ao extremo, com picos de euforia e desejo de mudar o mundo, próprios de uma jovem acadêmica. E numa noite de aula aparentemente igual a todas as outras, chegou à sala de aula para ministrar uma nova disciplina, também um novo professor.

Apresentou-se para a turma, o então Prof. Idanir Ecco. Relatou em poucas palavras, sua experiência na docência e iniciou dando-nos a conhecer a ementa da matéria. Como normalmente acontecia em tantas outras disciplinas, num primeiro momento, fiquei sem expectativas e numa quase “indiferença” à sua presença, pois tantas outras “coisas” perturbavam o pensamento. Mas aos poucos, suas palavras soaram diferentes das que já havia escutado.

Seu bom humor, sua empolgação quase eufórica ao falar em educação e o brilho no olho, a cada aula mostrava-nos a importância de um bom educador e em nossa frente, tínhamos o exemplo disso. E como afirmou Rubem Alves na epígrafe acima, cada palavra melhorava nossos olhos e a educação progressivamente ganhava novas proporções, garantindo-me a certeza pela escolha do curso/profissão.

Ganhei na sequência, o privilégio de tê-lo como orientador, ou em suas palavras “des” orientador do TCC, em que mostramos formas de alienação a partir de uma análise dos livros didáticos adotados num dos municípios que compõem a região Alto Uruguai gaúcho, o que mais tarde concretizou-se numa obra<sup>1</sup>. Um incentivador nato, que contribuiu também nas minhas escolhas posteriores: Mestrado e Doutorado em Educação. Em 2009 recebi um grato convite e nos tornamos também colegas na universidade em que me formei, iniciando assim uma nova parceria: meu colega de universidade, amigo, exemplo de ser humano, de educador, aquele com quem compartilho as surpresas e os desafios da docência.

---

<sup>1</sup> MARQUES, Franciele Fátima; ECCO, Idanir. **Desvelando Belas Mentiras: alienação e ideologia nos livros didáticos**. Erechim: EdiFAPES, 2017.

E no período de docência na URI Erechim - RS conheci Geisa Heidy Gelhardt. Menina meiga, dedicada, apaixonada pela educação. Acadêmica com quem tive o privilégio de conviver e compartilhar saberes e experiências. Decidida por aquilo que queria, com habilidade inquestionável na escrita e também, na execução prática do que escreve. Uma profissional motivada, crítica, criativa, com “brilho no olhar” e que, indubitavelmente, faz sentir-se orgulhoso, o docente que contribuiu em sua caminhada formativa, dando-nos a certeza de que também, com suas palavras e ações, promove mudanças na percepção daqueles que tem o privilégio de conviver com ela.

Apresentar, portanto, uma exímia escrita organizada por dois seres humanos que atuam na educação com amor e responsabilidade não é tarefa fácil e requer uma análise minuciosa e detalhista, a qual possibilita-nos visualizar, em cada palavra, os autores dessa impecável obra que nos diz tanto acerca do processo educativo.

A escolha pelo título “**Contextualização e Aprendizagem Significativa**: proposição de estratégias didático-metodológicas” instiga-nos para a leitura. Vivemos um tempo educacional duramente impactado pela pandemia COVID-19<sup>2</sup>. Diante dessa situação, com destaque aos dois anos de reclusão em que as aulas foram ministradas de forma *on-line* (ensino remoto), o fazer

---

<sup>2</sup> “De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), mais de 800 milhões de alunos de todo o mundo foram afetados, 1 em cada 5 alunos não pode frequentar a escola, 1 em cada 4 não pode frequentar aulas de ensino superior e mais de 102 países solicitaram fechamento de escolas em todo o país, enquanto 11 implementaram o fechamento de escolas localizadas.” Tradução livre. (URGENT Action Required to curb learning disruption. Disponível em: [https://campaignforeducation.org/en/press-centre/coronavirus-dont-let-our-children-down?gclid=CjwKCAjwyaWZBhBGEiwACslQow8mUS0aq5appF4R2fpQajQAfnTCEAvnHYoBURypQYdaobXh8f3vRoCj5UQAvD\\_BwE](https://campaignforeducation.org/en/press-centre/coronavirus-dont-let-our-children-down?gclid=CjwKCAjwyaWZBhBGEiwACslQow8mUS0aq5appF4R2fpQajQAfnTCEAvnHYoBURypQYdaobXh8f3vRoCj5UQAvD_BwE). Acesso em: 16 set. 2022.

didático-pedagógico modificou-se, haja vista as perceptíveis e acentuadas defasagens na aprendizagem dos estudantes, assim como potencializaram-se as dificuldades de ensinagem dos professores. Diante dessa situação, contextualizar e buscar estratégias didático-metodológicas para uma aprendizagem significativa faz-se emergente.

Os desafios diários do mundo contemporâneo já não permitem que a educação seja pensada nos moldes conteudistas, na transmissão mecânica de conhecimentos, mas requer o avanço na compreensão e na intencionalidade da atuação pedagógica no espaço escolar. Nessa direção, os currículos precisam fazer sentido, instituindo-se princípios pedagógicos que promovam a formação de um sujeito atuante, crítico, criativo, ético, reflexivo e com capacidade de intervir positivamente no meio social onde estiver inserido. Em síntese, que se constitua num sujeito humanizado.

Na parte introdutória da presente obra, percebemos a complexidade do ato educativo e as diferentes vertentes que conceituam e permeiam as práticas estabelecidas no cenário da educação atual e que são, ao longo da escrita, analisadas minuciosamente pelos autores, possibilitando o entendimento acerca das estratégias propostas para estimular o protagonismo e a aprendizagem dos jovens estudantes.

No capítulo que segue, apresenta-se a estrutura do Ensino Médio, ainda fragmentado por disciplinas e descontextualizado da realidade social dos estudantes. Promove-se um resgate da legislação que trata a respeito do referido nível de ensino e propõe-se uma prática contextualizada e problematizadora, em

favor das aprendizagens significativas, que tenha sentido e que contemple a relação escola *versus* meio social. Ressalta-se, neste sentido, ser a educação um ato de transformação social, em que a possível relação estabelecida entre os conteúdos abordados em aula e os acontecimentos do círculo cultural e do ambiente em que o sujeito está inserido é condição *sine qua non* para a construção crítica de seu pensamento e de suas ações.

Há, ao longo da vida educacional dos estudantes, alguns significativos rompimentos, que interferem muito na organização do pensamento do sujeito. O período de adaptação da criança na Educação Infantil é desafiante e se constitui no primeiro grande rompimento, que na prática consiste no desligamento do “cordão umbilical” da mãe para conviver com outros sujeitos, num ambiente diferente e com pessoas estranhas, porém com uma rotina lúdica, com aprendizagens a partir de brincadeiras e jogos; que se rompe novamente ao ingressar no Ensino Fundamental, em que os conteúdos tornam-se mais importantes que a convivência e os processos interativos. Esta situação não apenas perpassa os anos escolares do Ensino Fundamental, porém com mais intensidade chega ao Ensino Médio.

O Ensino Médio, espaço/tempo marcado por alterações visíveis no corpo, no pensamento e na ação dos jovens, é um nível escolar de grandes exigências: vestibulares, avaliações, mercado de trabalho, responsabilidades de adultos, entre outros. Entendemos que esta situação requer uma formação com sentido e significado para os envolvidos no processo formativo e para isso, há que ser contextualizada tanto na esfera escolar, quanto para além dela.

Brandão (2022)<sup>3</sup> acredita que a dificuldade dos estudantes no aprendizado pode, entre outros fatores, ser atribuída à ausência de uma alfabetização científica, que lhes apresente, desde os anos escolares iniciais, o quanto o conhecimento escolarizado, nas diferentes disciplinas, faz parte de suas vidas.

Alfabetização científica vem do termo em inglês Science literacy, que também pode ser traduzido como letramento científico. Da mesma maneira que uma pessoa é alfabetizada para ter a capacidade de ler e interpretar o mundo que a rodeia, a alfabetização científica deve fornecer conhecimentos científicos suficientes para que esta pessoa saiba interpretar fenômenos e resolver problemas em sua realidade. Segundo Paulo Freire, a alfabetização é um processo que permite conexões entre o mundo em que a pessoa vive e a palavra escrita. Desta forma, podemos fazer um paralelo dizendo que a alfabetização científica acontece quando a pessoa consegue fazer conexões com o conhecimento científico e o mundo ao seu redor. (Brandão, 2022, p. 01)

A aprendizagem significativa é proposta pelos autores como uma abordagem que se difere do ensino mecanizado e conteudista, sem relação com o meio. Afirmam que a contextualização do ensino é elemento motivacional para os estudantes e uma boa oportunidade para a ressignificação da docência, trazendo elementos incentivadores da análise crítica e criativa dos envolvidos, colocando estudantes e professores como protagonistas no processo de ensinar e de aprender. A concepção educacional presente no ensino contextualizado é de cunho construtivista, respaldada pela pedagogia não-diretiva, em que estudantes e professores participam ativamente e constroem

---

<sup>3</sup> BRANDÃO, Carolina. A importância da alfabetização científica na educação básica. Disponível em: <http://info.geekie.com.br/alfabetizacao-cientifica/>. Acesso em: 16 set. 2022.

conhecimento. As metodologias ativas, atualmente, configuram-se como um suporte na apropriação/construção do conhecimento, possibilitando autonomia e posicionamento crítico.

No capítulo seguinte, descreve-se a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel e seus elementos conceituais e possibilidades de inserção prática no contexto educacional. As condições para a aprendizagem significativa é elemento essencial e, portanto, priorizadas pelos autores na discussão.

Dando continuidade ao pensamento dos autores da obra que ora apresento, as Estratégias didático-metodológicas para ensinagem contextualizada e significativa são, de modo especial, como já preconiza o título, o ponto chave da discussão e o fechamento de uma escrita que enche nossos olhos, enquanto educadores, de esperança por novas propostas, por uma nova construção, por possibilidades de mudanças e uma nova prática educativa, contextualizada, motivadora, crítica e construtiva, em pensamento e ação.

A proposição do Debate, do Seminário, da Aprendizagem baseada em problemas, do Estudo dirigido, da Aula expositiva dialogada, da Atividade de campo, do Ensino com pesquisa, do Estudo de caso, do Portfólio reflexivo, do Fórum, do Grupo de verbalização e grupo de observação e do Desempenho de papéis (dramatização), como as doze estratégias metodológicas que possibilitam um ensino contextualizado, diversifica a aprendizagem, reconstrói as formas de ensino e transmite um novo olhar para o contexto educativo, isto é, mais participativo, mais autônomo e provocador de novas aprendizagens.

Por fim, uma obra que desperta, que instiga, que possibilita

um novo entendimento para a ação reflexiva educacional e que desacomoda professores e estudantes. Transformar a educação em tempos atuais é uma demanda ética aos professores; e por ética entende-se a responsabilidade destes na educação das gerações.

Profa. Dra. Franciele F. Marques  
(francielemarques@hotmail.com)

Setembro, 2022.

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO E ENSINAGEM</b> .....	21
<b>3 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA</b> .....	37
3.1 Elementos conceituais .....	38
3.2 Condições para uma aprendizagem significativa .....	43
3.3 A aprendizagem significativa em sala de aula: compromissos do docente .....	47
<b>4 ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS PARA ENSINAGEM CONTEXTUALIZADA E SIGNIFICATIVA</b> .....	53
4.1 Estratégia didático-metodológica: da conceituação e da finalidade .....	57
4.2 Proposição de estratégias didático-metodológicas para a ensinagem contextualiza e significativa .....	60
4.2.1 Debate .....	60
4.2.2 Seminário .....	62
4.2.3 Aprendizagem baseada em problemas (ABP) .....	64
4.2.4 Estudo dirigido .....	66
4.2.5 Aula Expositiva Dialogada .....	69
4.2.6 Atividade de campo .....	71
4.2.7 Ensino com Pesquisa .....	73

4.2.8 Estudo de Caso .....	75
4.2.9 Portfólio Reflexivo .....	78
4.2.10 Fórum .....	79
4.2.11 Grupo de Verbalização e Grupo de Observação (GVGO) .....	82
4.2.12 Desempenho de Papeis (Dramatização) .....	84
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>93</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Historicamente, é possível observar que as práticas educativas, ancoraram-se ou ancoram-se em uma educação tradicional, tendo como intenção maior “vencer” os conteúdos, dando ênfase na memorização dos mesmos, deixando de lado o contexto, a realidade dos educandos e da própria escola, propondo e desenvolvendo atividades e conhecimentos descontextualizados, abstratos. Diante disso, os estudantes apresentam-se sem motivação, sem interesse pelo aprender.

Este estudo bibliográfico pautou-se em conhecer estratégias didático-metodológicas que possibilitam desenvolver um processo de ensinagem<sup>4</sup> contextualizada e significativa. Justifica-se pela necessidade dos professores utilizarem estratégias didático-metodológicas que possam desenvolver um processo de ensinagem contextualizada e significativa, uma vez que esse assunto é trazido na Base Nacional Comum Curricular e pelos PCN’s para o Ensino Médio propondo o estímulo à aplicação do conhecimento na vida real dos estudantes, dando sentido ao que se aprende. Sobre o ensino contextualizado, Moleiro, *et al.* (2014, p. 362), comenta:

---

<sup>4</sup> Utiliza-se o termo ensinagem “[...] para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto ação de ensinar quanto a de apreender [...] A expressão ensinagem foi inicialmente explicitada no texto de ANASTASIOU, L. G. C., resultante da pesquisa de doutorado: Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998: 193-201.” (ANASTASIOU, 2020, p. 01).

A valorização da experiência do aluno deve ser o ponto de partida para o desenvolvimento da consciência crítica, finalidade primordial em educação. Ainda, [...] é necessário incluir na escola formas de conhecimento alternativas às tradicionais, ligadas à prática e ao cotidiano dos alunos.

Especificamente, objetivou-se conceituar os termos contextualização e ensinagem, explicitar o conceito de aprendizagem significativa, descrever condições e compromissos docentes para com uma aprendizagem significativa e evidenciar estratégias didático-metodológicas que possibilitam desenvolver um processo de ensinagem contextualizada e significativa.

A teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel<sup>5</sup> possui ligação com a educação contextualizada, uma vez que esta propõe que somente é possível um aprendizado duradouro e com significado, quando uma nova ideia é ligada a um conhecimento já existente na estrutura cognitiva do sujeito, valorizando assim, seus saberes prévios. Nas palavras de Klausen (2017, p. 6405):

[...] para que uma aprendizagem ocorra, ela deve ser significativa, o que exigem que seja vista como a compreensão de significados, relacionando-se às experiências anteriores e vivências pessoais das crianças, permitindo a formulação de problemas de algum modo desafiantes que incentivem o aprender mais, o estabelecimento de diferentes

---

<sup>5</sup> David Paul Ausubel (Nova Iorque, 25 de outubro 1918 - Nova Iorque, 9 de julho de 2008), pesquisador norte-americano, foi um psicólogo da educação estadunidense. Filho de imigrantes Judeus, nasceu em um momento histórico em que a população judia sofria perseguições. Cresceu insatisfeito com a educação que recebia nos Estados Unidos que, segundo ele, era violenta, com castigos e humilhações. O histórico traumatizante da vida escolar, durante a infância foi o principal motivo pelo qual envolveu-se cientificamente com o âmbito educacional. Primeiramente, formou-se em Psicologia (1939), pela University of Pensilvânia e posteriormente em Medicina (1943) na Middlesex University. Concluiu seu Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento, pela Universidade de Columbia. Em 1950 inicia seus estudos sobre a teoria da Aprendizagem Significativa que contribuíram e contribuem significativamente para os campos da psicologia educacional, da ciência cognitiva e aprendizagem.

tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeamento, modificações de comportamentos e contribuindo para utilização do que é aprendido em diferentes situações.

Dentre as diversas metodologias presentes no cenário da Educação atual, destacamos nesta obra as que consideramos ter relação e comprometimento com uma educação contextualizada, que possa estimular o protagonismo e ampliar a aprendizagem dos jovens estudantes em sala de aula. Descrevemos, analisamos e comentamos, portanto, 12 estratégias, sendo elas: o Debate, o Seminário, a Aprendizagem baseada em problemas, o Estudo dirigido, a Aula expositiva dialogada, a Atividade de campo, o Ensino com pesquisa, o Estudo de caso, o Portfólio reflexivo, o Fórum, o Grupo de verbalização e grupo de observação e o Desempenho de papéis (dramatização).



## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO E ENSINAGEM

É fato que o processo de ensino-aprendizagem contextualizado é, a um considerável tempo, discutido por profissionais ligados à área da educação. Organizações curriculares, estratégias metodológicas de ensino e de aprendizagem e orientações educativas, presentes nos documentos normativo-legais, colocam em pauta a ideia da contextualização do ensino (FESTAS, 2015).

Tendo presente o cotidiano escolar atual, de modo especial o Ensino Médio e, nesse espaço/tempo, problematizando a relação ensino formal e cotidiano do alunado, bem como a sociedade na sua amplitude, Tafner (2020, p. 02) afirma: “Parece que o educador, ao entrar em sala, esquece de todo o restante do mundo: dos conflitos mundiais, da globalização, das injustiças sociais, enfim, é como se as paredes da sala de aula impedissem a entrada de objetos estranhos não previstos pelo programa adotado pela escola.”

Historicamente, o espaço/tempo do Ensino Médio sempre foi (e em partes continua) estruturado por disciplinas, pela fragmentação do ensino produzido em uma escola conteudista, com preocupação em vencer os conteúdos. Portanto, percebe-se que no nível de escolaridade em questão, existem possibilidades viabilizadoras e elementos limitadores que podem afetar

positivamente ou negativamente a efetivação da contextualização do ensino, respectivamente.

O olhar para o Ensino Médio, como referência fundamental para este estudo, justifica-se considerando que no ano de 2017, a lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, definindo uma nova organização curricular que contemple a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, isto é, os itinerários formativos. De acordo com a BNCC (2017, p. 468):

Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida.

A contextualização dos saberes dos estudantes brasileiros está previsto nas bases legais para a Educação em nosso país, tanto na Base Nacional Comum Curricular quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, propondo que as instituições de ensino e educadores tragam os conhecimentos prévios dos estudantes para sala de aula, vinculando aos novos conhecimentos/saberes que serão propostos, estimulados e construídos.

Advoga-se, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a contextualização como procedimento para dar sentido e significado aos temas, assuntos, conteúdos desenvolvidos em aula. Também entende a contextualização como um eficiente

recurso para motivar e despertar o interesse do aluno para aprender.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) também, compactua com a ideia do ensino contextualizado, propondo o estímulo à aplicação do conhecimento no cotidiano dos estudantes, dando sentido ao que se aprende. Ainda segundo a BNCC (2017, p. 16), é necessário:

[...] contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas.

As Bases legais para Educação em nosso país também compreendem a importância da utilização de estratégias didático-metodológicas adequadas ao ensino dos adolescentes e/ou jovens, propondo a estes, além da vinculação com sua realidade, a oportunidade de tornarem-se protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, contrariando assim, a Educação Tradicional, em que o professor é o detentor do conhecimento.

A perceptível ruptura que há entre a escola e a realidade social dos estudantes acarretou um processo de ensino-aprendizagem que se considera inadequado, ineficaz ao desenvolvimento dos escolares. Infelizmente, a fragmentação do conhecimento e a despreocupação com as experiências que os estudantes têm construído nos contextos da educação não formal, estão presentes na grande maioria das salas de aula em nosso cenário atual de educação. Nesse sentido Morin (2000, p. 24) afirma: “Nossa civilização e, por

consequente, nosso ensino privilegiaram a separação em detrimento da ligação [...]”.

Compreende-se que o processo de aprendizagem é muito mais amplo que a memorização. Em suma, significa construir conhecimentos, bem como, poder refletir sobre as dimensões do conhecimento construído. Ainda, o processo de aprendizagem é “[...] um procedimento compartilhado entre os sujeitos aprendentes, o conhecimento e suas relações, a forma de ensinar e a avaliação do processo.” (LEAL *et al.*, 2017, p. 3).

A proposta da prática pedagógica contextualizada tem como objetivo, superar o ensino tradicional, pois fixado na repetição, na memorização, na descontextualização e por conseguinte, desmotiva o processo do aprender discente. Para implementar o ensino contextualizado em sala de aula, o professor precisa conhecer, estudar e planejar de acordo com os saberes e as vivências dos alunos, pois esta é a uma das condições para despertar/ampliar o desejo de conhecer. Nesse sentido, Britto (1997, p. 99 *apud* FONTANA; ECCO; NOGARO, 2017, p. 25) atesta: “[...] o aprendizado efetivo [...] não ocorre de um processo de treinamento, mas da inserção do sujeito no mundo, da relação que estabelece entre o que aprende e o seu universo sócio histórico”.

Silva (2010) define contextualização como o ato de problematizar o objeto de estudo a partir dos conteúdos dos componentes curriculares criando um vínculo com a realidade, situando-os no contexto e retornando com um novo olhar. A contextualização no processo educacional escolar favorece aprendizagens significativas, pois facilita a compreensão do

sentido das “coisas”, dos fenômenos e da vida.

É importante destacar que a ensinagem contextualizada requer rigorosidade metódica, isto é, não se efetiva numa perspectiva espontaneísta, uma vez que: “Contextualizar é situar um fato dentro de uma teia de relações possíveis [...]” (FERNANDES, 2022, p. 08).

O conceito de contextualização no processo de ensino-aprendizagem é compreendido como uma prática de fazer relações com os acontecimentos significativos ao círculo cultural e/ou ambiente onde o estudante encontra-se inserido. Desse modo, propõem-se apresentar elementos favoráveis para a superação da ideia de ensino-aprendizagem mecanicista e livresco, bem como para inseri-la, nesse processo, o interesse e a realidade dos estudantes (ECCO, 2004). Ainda segundo o autor:

A contextualização do ensino permite viabilizar fazeres pedagógicos que contemplem a realidade e interesses dos educandos, ultrapassando o ensino livresco e sua autonomia, propiciando uma apropriação e compreensão de elementos da realidade, bem como dos conteúdos escolares referendados pelo sistema escolar. (ECCO, 2004, p. 94).

Ressalta-se que conhecimentos não podem ser vistos como isolados e nem isoláveis na realidade. É necessário que, cada vez mais, os estudantes possam expandir a dimensão do que já sabem como forma indispensável para a construção da emancipação humana, pois contempla a relação teoria-prática e propicia o diálogo com o cotidiano. Nesse sentido, Reis e Tales (2019, p. 12), afirmam que:

A pedagogia aqui, embebida do “contexto” criticamente refletido, forja um processo de ensino-aprendizagem orientado pelo movimento prática-teoria-prática, que, associada ao campo da educação popular e às pedagogias críticas, se reveste de questões problematizadoras do mundo, que provocam no cotidiano das práticas educativas e formativas a emergência do diálogo com os saberes que surgem das relações culturais cotidianas.

A contextualização na educação institucionalizada torna o processo de ensino-aprendizagem prazeroso e significativo, pois é da sua natureza debruçar-se sobre situações do cotidiano, problematizando-as. Dessa forma, intensifica-se a vontade de aprender nos estudantes, pois os conteúdos não se constituem em realidades abstratas e/ou dissociados de seu cotidiano, mas articulados com a vida real (FONTANA; ECCO; NOGARO, 2017). Para tanto, o ensino contextualizado encoraja os estudantes a compartilhar experiências e acontecimentos de suas vidas.

Freire (2005, p. 100), consente com relação ao exposto, afirmando que “[...] será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação.” (FREIRE, 2005, p. 100). O pensamento freireano sustenta que é de extrema importância que os estudantes problematizem-se como seres no/com o mundo, numa perspectiva de interconexões. Essa concepção é fundamental no ensejo de tornarem-se cidadãos críticos, conscientes de estar no mundo.

Em relação ao exposto Freire (2005, p. 70) afirma:

Quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder

ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade, e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada.

A contextualização do ensino com relação ao processo de ensino-aprendizagem tem relação direta com o conceito de aprendizagem significativa, cujos princípios são defendidos pelo autor Ausubel (1983). Para o autor, é necessário criar uma ligação cognitiva entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos a serem construídos pelos estudantes, facilitando assim o processo de aprendizagem. Ou seja, utilizar os conhecimentos de seu cotidiano nesse processo, para que tenha um real significado. Contudo, o autor ainda ressalta que para que o ensino ocorra de fato dessa maneira, é necessário o empenho do professor na preparação das aulas, utilizando estratégias adequadas às realidades de seus estudantes. (EDMUNDO, 2013).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL - MEC, 1999, p.78), a “[...] contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, a social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas.” Nesse sentido, apresenta-se como maneira de relacionar o conteúdo com os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes. E essa conexão (conhecimentos prévios dos alunos X conteúdo escolar) gera um processo de ensinagem significativo, porque é envolvente e desafiador.

A superação do ensino compartimentalizado, que caracteriza o conhecimento escolar é proposto pelos PCNs do

Ensino Médio (BRASIL - MEC, 1999, p. 21, grifos dos autores):

A tendência atual, em todos os níveis de ensino, é analisar a realidade segmentada, sem desenvolver a compreensão dos múltiplos conhecimentos que se interpenetram e conformam determinados fenômenos. Para essa visão segmentada contribui o enfoque meramente disciplinar que, na nova proposta de reforma curricular, pretendemos superado pela perspectiva interdisciplinar e pela **contextualização** dos conhecimentos.

Operacionalizando o ensino contextualizado na sala de aula, o professor aproxima, conecta os novos conhecimentos à realidade dos estudantes, levando em conta suas vivências. Nesse sentido Ricardo (2003, p. 11), afirma que:

A contextualização auxilia na problematização dos saberes a ensinar, fazendo com que o aluno sinta a necessidade de adquirir um conhecimento que ainda não tem. Todavia, a aprendizagem se dá pela elaboração de pensamento e capacidade de abstração, de modo que não se pode confundir a contextualização com uma diluição em informações genéricas e superficiais, desprezando o rigor que as disciplinas científicas exigem.

A aprendizagem tem mais significado à proporção que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento dos estudantes, e assim adquire sentido a ele a partir da relação com seu conhecimento anteriormente adquirido. O conhecimento precisa ser apropriado de forma significativa, favorecendo a compreensão da realidade em que o educando está inserido, do contrário, a aprendizagem “[...] se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado

isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva.” (PELIZZARI *et al.*, 2002, p. 38).

A Base Nacional Comum Curricular (2017), também compactua com a ideia do ensino contextualizado, propondo o estímulo à aplicação do conhecimento na vida real dos estudantes, dando sentido ao que se aprende. Assim, deve-se: “[...] contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas.” (BNCC, 2017, p. 16).

Ainda de acordo com a BNCC (2017, p. 466) no âmbito do Ensino Médio, a escola que acolhe os jovens, necessita: “Garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.”

Em consonância ao exposto, o processo de ensino-aprendizagem contextualizado não tem nada a ver com a mera transmissão de informações ou ao ensino livresco, por vezes abstrato e sem “vida”. A contextualização contempla as experiências/vivências do cotidiano estudantil. Blanchard (2003, *apud* PARCHEN; SCHEER; PARCHEN, 2007) define princípios balizadores para a ensinagem contextualizada:

- a) enfatizar a resolução de problemas;
- b) reconhecer a necessidade de pertinência à variedade de contextos tais como, vida, comunidade e trabalho;
- c) ensinar o estudante a monitorar e dirigir sua autoaprendizagem;

- d) encorajar os estudantes a aprender uns com os outros e juntos;
- e) amarrar o ensino nos diversos contextos da vida do estudante;
- f) promover avaliações autênticas.

É de grande importância que o educando perceba as possibilidades de associação do conteúdo com contextos locais, para que o conhecimento escolar tenha significado. A contextualização amplia a motivação do aluno para conhecer, pois dá sentido àquilo que aprende. Além disso, ao contextualizar, o conteúdo escolar deixa de ser expectador passivo, pois “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado.” (FREIRE, 2013, p. 26).

Além de configurar como elemento motivacional para os alunos aprendentes, a contextualização oportuniza o ressignificar da docência. Isto acontece porque o professor deixa de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, colocando o estudante como protagonista. Desta forma, os estudantes sentem-se envolvidos, motivados e ativos. Portanto, contextualizar é, acima de tudo, uma forma de agir, uma postura, principalmente do professor, pois:

Contextualizar o ensino significa incorporar vivências concretas e diversificadas, e também incorporar o aprendizado em novas vivências. Contextualizar é uma postura frente ao ensino o tempo todo, não é exemplificar: de nada adianta o professor dar uma aula completamente desvinculada da realidade, cheia de fórmulas e conceitos abstratos e, para simplificar ou torna-la menos chata, exemplificar. (MELLO, 2012, p. 04).

Considerando a ação escolar docente, observa-se, com certa evidência, que o trabalho educativo escolar necessita de mudanças, especialmente no que se refere à prática de professores. Nesse sentido, Edmundo (2013), destaca que o papel do professor não é simplesmente transferir conhecimento, mas proporcionar aos alunos espaço para que construam conhecimento, e no momento em que o professor passa a conhecer seus estudantes e o contexto em que estão inseridos, mais fácil torna-se promover a aprendizagem dos mesmos.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) além de propor uma educação vinculada ao contexto preocupa-se também com o protagonismo dos estudantes neste processo, ou seja, necessita ser o estudante a peça fundamental da sua aprendizagem, isto é: “[...] propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.” (BRASIL, 2017, p. 15).

Dar ênfase ao estudante, concebendo-o como protagonista no processo educacional escolar contextualizado, também está preconizado nos PCNs do Ensino Médio (BRASIL, 1999, p.78) nesses termos:

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade.

O aprendente, por conseguinte, precisa ser definido, não somente como um ser passivo, meramente ouvinte, mas como alguém que precisa manifestar-se, que precisa construir sua autonomia, portanto, um ser ativo e crítico. Reis e Teles (2019, p. 11) afirmam que: “[...] o processo de contextualização [...] imprime sentido aos saberes escolares e reconhece os educadores e educandos, sujeitos da práxis pedagógica, como seus protagonistas.”

A concepção do conhecimento contextualizado, que prima pela interligação com a realidade e valoriza os saberes prévios dos educandos, está fundamentada nas teorias da aprendizagem de cunho construtivista, respaldadas por uma pedagogia não diretiva em que o estudante participa, descobre e constrói o conhecimento, assumindo papel de protagonista neste processo.

Neste sentido, salienta-se que a construção do conhecimento necessita de momentos que, na prática pedagógica, possibilite aos estudantes: a expressão do saber prévio dos participantes do processo educativo; a organização das situações que proporcionem um ambiente democrático, em que todos ensinem e aprendam; a abordagem de objetos ou temas de situações em relação com o meio em que estão inseridos ( DELIZOICOV *et al.*, 2002; FREIRE, 2011; MORIN, 2000, 2005 *apud* PAULA; BIDA, 2020).

Dessa maneira, considerando a abordagem anterior, o conhecimento terá um real significado para os estudantes. Do contrário, estarão sempre questionando: “Quando eu usarei isso em minha vida?”, ou “É realmente necessário que eu aprenda isso, professor?”. Consequentemente, os estudantes vão perdendo o

interesse nas aulas, dificultando assim os processos de ensino-aprendizagem. A alegria de estudar e de aprender relaciona-se ao grau de importância e de envolvimento que o estudante vivencia com os conteúdos que são trabalhados em aula. Alves (2011, p.17), ressalta: “[...] poderá haver sofrimento maior para uma criança ou um adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender, e que nenhuma relação parece ter com sua vida?”. Ainda, conforme é descrito nos PCNs para o Ensino Médio (BRASIL, 1999, p. 22):

Todo conhecimento é socialmente comprometido e não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se parte das preocupações que as pessoas detêm. O distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde pelo desinteresse e até mesmo pela deserção que constatamos em nossas escolas. Conhecimentos selecionados a priori tendem a se perpetuar nos rituais escolares, sem passar pela crítica e reflexão dos docentes, tornando-se, desta forma, um acervo de conhecimentos quase sempre esquecidos ou que não se consegue aplicar, por se desconhecer suas relações com o real.

Uma educação que não esteja conectada com a realidade dos estudantes configura-se como uma educação maçante, não prazerosa, desmotivadora. A desmotivação dos estudantes em aprender está em evidência impactando negativamente o desempenho escolar, tanto docente, quanto discente (FONTANA; ECCO; NOGARO, 2017).

Lobato (2008, p. 03) compactua com o exposto, afirmando:

Contextualizar [...] é fundamental para motivar nossos alunos. Se, como educadores, conseguimos trazer para a sala de aula situações que permitem ao educando se identificar,

conseguiremos maior interação em sala de aula, pois ele vê, assim, ligação com sua vida. [...] a contextualização mostra-se como uma boa possibilidade de dinamizar o ensino, envolvendo mais os alunos com o conhecimento científico, inserido no seu mundo de vida.

Considerando a importância da contextualização do ensino no desenvolvimento de uma aprendizagem com sentido e significado, Santos (2008, p.73-74 *apud* PAULA; BIDA, 2008, p. 07), apresenta sete atitudes recomendadas às aulas:

1. Dar sentido ao conteúdo: toda aprendizagem parte de um significado contextual e emocional.
2. Especificar: após contextualizar o educando precisa ser levado a perceber as características específicas do que está sendo estudado.
3. Compreender: é quando se dá a construção do conceito, que garante a possibilidade de utilização do conhecimento em diversos contextos.
4. Definir: significa esclarecer um conceito. O aluno deve definir com suas palavras, de forma que o conceito lhe seja claro.
5. Argumentar: após definir, o aluno precisa relacionar logicamente vários conceitos e isso ocorre por meio do texto falado, escrito, verbal e não verbal.
6. Discutir: nesse passo, o aluno deve formular uma cadeia de raciocínio pela argumentação.
7. Levar para a vida: o sétimo e último passo da (re) construção do conhecimento é a transformação. O fim último da aprendizagem significativa é a intervenção na realidade. Sem esse propósito, qualquer aprendizagem é inócua.

Para tanto, considera-se essencial respeitar os saberes dos estudantes, isto é, as aprendizagens que já possuem, pois desta forma será possível despertar o prazer para aprender, pois se experimenta um conhecimento significativo de fato. Mello

(2012, p. 04), salienta que: “Quanto mais próximos estiverem o conhecimento escolar e os contextos presentes na vida pessoal do aluno e no mundo no qual ele transita, mais o conhecimento terá significado”.

O ensino contextualizado possibilita ampliar as possibilidades para que o aluno possa compreender as razões para estudar determinado conteúdo, uma vez que o conhecimento envolve uma relação entre o sujeito cognoscente e o objeto a ser conhecido, pois “[...] quando trabalha-se o conhecimento de modo contextualizado a escola está retirando o aluno da sua condição de expectador passivo.” (FERNANDES, 2022, p. 03).

Para contemplar o exposto no parágrafo anterior, urge que o trabalho docente efetive-se a partir de metodologias ativas, entendidas como “[...] situações de aprendizagens planejadas pelo professor em parceria com os alunos que provocam e incentivam a participação, postura ativa e crítica frente à aprendizagem.” (GUIMARÃES; SOARES; BORGES, 2022. p. 07).

A partir do exposto acima, infere-se que o processo de ensinar e aprender na perspectiva da contextualização, estimula a criatividade, a inventividade, a curiosidade... dos sujeitos escolares, uma vez que a preocupação primordial do docente não se concentra na mera transmissão e acúmulo de conteúdos e informações, todavia, consiste na organização de situações de aprendizagens e na produção de saberes a partir de problematizações e de diversificadas experiências/vivências concretas dos estudantes.

É mister que educadores ampliem em seus estudantes o interesse e o gosto pelo aprender, mediante a adoção de estratégias

didático-metodológicas ativas que os envolvam na busca pelo conhecimento, atrelando o ensino ao contexto e à realidade destes, fazendo com que sintam gosto e prazer pelo conhecimento, reconhecendo sua importância. Neste sentido, o estudante passa a ser mais do que espectador, torna-se protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem e de sua vida. Será agente crítico, capaz de resolver problemas, questionador, que fará a diferença na realidade onde se encontrará inserido.

### **3 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

O ensino contextualizado permite ao professor considerar os conhecimentos trazidos à escola pelos estudantes e relacioná-los com os conteúdos escolares. Esta prática de valorização dos saberes de experiência feitos, além de entusiasmar os participantes do processo de ensinagem, amplia o interesse e o gosto por aprender, aprimorando o protagonismo discente.

É oportuno destacar que, historicamente, as estratégias didático-metodológicas, no ensino escolar, predominantemente, não têm considerado o contexto, a realidade dos educandos e nem o entorno da própria escola, propondo e desenvolvendo atividades e conhecimentos descontextualizados e abstratos. Essa situação foi decisiva para gerar aprendizagens mecânicas e, na maioria das vezes, sem sentido. E diante disso a manifestação óbvia de grande parcela de estudantes: desistência, desmotivação, rebeldia, indisciplina...

De acordo com a Teoria da Aprendizagem Significativa, desenvolvida por Ausubel, a aprendizagem torna-se mais efetiva quando um novo conteúdo é associado a um conhecimento já existente no estudante. O processo torna-se mais eficiente ao organizar-se o ensino a partir do conhecimento prévio dos estudantes. Do contrário, concretiza-se uma aprendizagem limitada.

Para que o aprender ocorra de fato, os elementos envolvidos

devem ser significativos. Enfatiza-se que a aprendizagem significativa tem ligação com o ensino contextualizado, pois ambos estão relacionados às vivências dos estudantes e com suas experiências anteriores, possibilitando que se envolvam com motivação na construção de novos conhecimentos.

### **3.1 Elementos conceituais**

A Teoria da Aprendizagem Significativa, de David Paul Ausubel, apresenta os princípios de como aquilo que é aprendido por um indivíduo cria significados na sua estrutura cognitiva. Isso ocorre a partir de uma rede de significados prévios, em que o novo conhecimento ancora-se, ou seja, apoia-se para ser construído e assimilado.

É por meio da interação entre os conteúdos novos e as ideias já existentes na estrutura cognitiva dos estudantes, que os conteúdos criam significados reais e psicológicos para os mesmos. Portanto, cada estudante é único em sua forma de aprender e criar significados ao que lhe é ensinado. Nesse sentido afirma Ausubel (1983, p. 47): “Debido a que la estructura cognoscitiva de cada alumno es única, todos los significados nuevos que se adquieren son únicos en sí mismos.”<sup>6</sup>

Desenvolve-se aprendizagem significativa à medida que os aprendizes relacionam um novo conhecimento com aquilo que já sabem (conhecimentos prévios), e assim, esse conhecimento será duradouro. Em relação a uma verdadeira aprendizagem (a de

---

<sup>6</sup> “Como a estrutura cognitiva de cada aluno é única, todos os novos significados adquiridos são únicos em si.” (Tradução livre).

longa duração), Ruano (2009, p. 02) afirma:

Podemos decir que el aprendizaje es construcción del conocimiento donde unas piezas encajan con otras en un todo coherente; por lo tanto para que se produzca un verdadero aprendizaje, es decir, un aprendizaje a largo plazo y no sea sometido al olvido es necesario conectar los conocimientos nuevos con los conocimientos previos, por lo que se hace imprescindible presentar al alumno los conocimientos de manera coherente y no arbitraria, “construyendo” de manera sólida, los conceptos, interrelacionándolos unos con otros en forma de red de conocimiento.<sup>7</sup>

A aprendizagem significativa é considerada como um processo em que uma nova informação relaciona-se com um aspecto já presente na estrutura de conhecimento do indivíduo, de maneira não arbitrária e substantiva. Nesse sentido de Moreira (1999, p. 153) ressalta: “[...] este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica [...] existente na estrutura cognitiva do indivíduo.” Portanto, caracterizada pela interação entre os conhecimentos prévios dos alunos e os novos conhecimentos com os quais são confrontados, como explica Ausubel (1983, p. 48):

La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo

---

<sup>7</sup> “Podemos dizer que o aprendizado é a construção do conhecimento, em que algumas peças encaixam-se com outras em um todo coerente; portanto, para que a verdadeira aprendizagem ocorra, ou seja, aprendizagem a longo prazo e não seja esquecida, é necessário conectar novos conhecimentos com conhecimentos anteriores, portanto, é essencial apresentar ao aluno de maneira coerente e não arbitrário, construindo ‘solidamente’ os conceitos, interrelacionando-os entre si na forma de uma rede de conhecimento.” (Tradução livre).

que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria queremos decir que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición<sup>8</sup>

Segundo Moreira (1999), a não-arbitrariedade, mencionada por Ausubel (1983), refere-se ao material potencialmente significativo que se relaciona de maneira não-arbitrária com o conhecimento já existente na estrutura cognitiva dos indivíduos. Esse relacionamento se dá com os conhecimentos mais significativos da estrutura cognitiva, definidos como subsunçores. A base para a compreensão de novos conhecimentos, são os conhecimentos prévios que servem para a incorporação, compreensão e fixação. Ainda segundo Moreira (1999, p. 26): “Novas ideias, conceitos, proposições, podem ser aprendidos significativamente (e retidos) na medida em que outras ideias, conceitos, proposições, especificamente relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do sujeito e funcionem como pontos de ‘ancoragem’ aos primeiros.”

Já a questão da substantividade, defendida por Ausubel, na Teoria da Aprendizagem Significativa, é a substância do novo conhecimento que é incorporada à estrutura cognitiva, também, explicado por Moreira (1999, p. 26, grifos do autor):

---

<sup>8</sup> “A essência do processo de aprendizagem significativa reside em quais ideias, expressas simbolicamente, estão relacionados de maneira não arbitrária e substancial (não ao pé da letra) com o que o aluno já sabe. Por relacionamento substancial e não arbitrário, queremos dizer que as ideias relacionam-se com algum aspecto existente especificamente relevante da estrutura cognitiva do aluno, como uma imagem, um símbolo já significativo, um conceito ou uma proposição.” (Tradução livre).

O mesmo conceito ou a mesma proposição podem ser expressos de diferentes maneiras, através de distintos signos ou grupos de signos, equivalentes em termos de significados. Assim, uma aprendizagem significativa não pode depender do uso **exclusivo** de determinados signos **em particular**

Ausubel (1983) destaca também a ocorrência da aprendizagem mecânica, definida como uma aprendizagem de novas informações, porém, armazenada de maneira arbitrária, com pouca ou nenhuma relação com os conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva dos indivíduos. Assim, o conhecimento adquirido não se liga aos conceitos subsunsores específicos na estrutura cognitiva. Portanto:

Quando o conteúdo escolar a ser aprendido não consegue ligar-se a algo já conhecido, ocorre o que Ausubel chama de aprendizagem mecânica, ou seja, quando novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Assim, a pessoa decora fórmulas, leis, mas esquece após a avaliação ou não sabe o que fazer com elas. (SANTOS, 2008, p. 53).

Pontes Neto (2001, p. 65 *apud* ALEGRO, 2008, p. 25), no entanto, enfatiza que a aprendizagem mecânica ou “[...] um certo grau de mecanicidade, não deve ser desprezada porque também conteúdos que não podem ser substantivamente modificados são necessários no dia a dia.” A aprendizagem mecânica não deve ser entendida como uma oposição dicotômica, mas como um contínuo.

Entende-se portanto, que a aprendizagem significativa é preferível à aprendizagem mecânica, por ser mais eficiente, prática, crítico-criativa... Para Pontes Neto (2001, *apud* ALEGRO, 2008,

p. 26), outras vantagens da Aprendizagem significativa sobre a mecânica podem ser elencadas, tais como:

[...] maior diferenciação e enriquecimento dos conceitos integradores favorecendo assimilações subsequentes; retenção por mais tempo, redução do risco de impedimento de novas aprendizagens afins; facilitação de novas aprendizagens; favorecimento do pensamento criativo pelo maior nível de transferibilidade do conteúdo aprendido; favorecimento do pensamento crítico e da aprendizagem como construção do conhecimento.

É necessário, portanto, levar em consideração a possibilidade da ocorrência da aprendizagem mecânica e que muitas vezes torna-se necessária, como no caso de adquirir conceitos novos sobre determinado assunto. Essa aprendizagem mecânica também poderá transformar-se em significativa posteriormente, podendo relacionar-se com algum conhecimento já adquirido anteriormente (SANTOS, 2008). Conforme o exposto:

Quando é apresentado a uma nova área de conhecimento ou, por exemplo, o indivíduo, inicialmente poderá ter que memorizar uma série de significados que, por terem pouca relação com seus conhecimentos prévios, serão armazenados de forma não substantiva e literal. Havendo intencionalidade do mesmo, esses significados poderão, ao longo da interação com o novo conhecimento, ir formando um todo organizado inerente ao processo de aprendizagem significativa. (LEMOS, 2011, p. 43).

Nas palavras de Lemos (2011, p. 28), “[...] a aprendizagem significativa implica atribuição pessoal de significado para as ideias que são percebidas, processadas e representadas mentalmente.”

Dessa forma, o significado que o estudante atribuiu, pode ou não ser correto, se analisado cientificamente. Porém, é o próprio estudante que julga se o conhecimento lhe é importante ou não, ao atribuir-lhe utilidade para sua vida cotidiana de forma consciente ou inconsciente.

Uma das causas da grande ocorrência da aprendizagem mecânica e repetitiva pelos estudantes, conforme comenta Ausubel (1983), consiste em que estes aprendem que seus conhecimentos prévios, que necessitam de correspondência com o que lhes está sendo ensinado, não são levados em consideração pelos professores. Essa situação encaminha uma outra questão, que são as condições para a ocorrência de uma aprendizagem significativa, que será abordada a seguir.

### **3.2 Condições para uma aprendizagem significativa**

A Teoria da Aprendizagem Significativa foi apresentada no ano de 1963. Nesse período predominavam ideias behavioristas<sup>9</sup>, defensoras da influência do meio sobre o indivíduo. E no contexto educacional escolar, os conhecimentos prévios dos alunos eram desconsiderados. Assim, essa teoria (Aprendizagem significativa) opunha-se à concepção teórica e à prática vigente na época.

A proposição teórica ausubeliana na educação formal, considera a história dos indivíduos escolares e destaca a função docente como propositos de situações que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem.

---

<sup>9</sup> Os Behavioristas postulam que todos os comportamentos são resultados de experiências e condicionamentos. O Behaviorismo denominado, também, de comportamentalismo ou de psicologia comportamental, originou-se nos Estados Unidos no início do século XX.

De acordo com Santos (2008), para que a Aprendizagem significativa ocorra de fato, é necessário levar em conta duas condições: a primeira indica que os conteúdos escolares que serão aprendidos precisam ser potencialmente significativos (lógica e psicologicamente). Já a segunda, refere-se à disposição do estudante para aprender, conforme afirma Ausubel (1983, p. 48): “El aprendizaje significativo presupone [...] que el alumno manifiesta una actitud de aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar sustancial [...] el nuevo material con su estructura cognoscitiva [...]”.<sup>10</sup>

Em relação à primeira condição para a aprendizagem significativa, é necessário que o conteúdo que será aprendido pelo estudante, possa ser relacionável à sua estrutura cognitiva, o que Ausubel (1983) denomina de conteúdo potencialmente significativo. Fazendo com que não somente o conteúdo possa ser aprendido pelo estudante, mas que ele tenha os subsunçores adequados para a aprendizagem em sua estrutura cognitiva.

Quanto à segunda condição para a ocorrência de uma aprendizagem significativa, é preciso que o estudante apresente disposição para relacionar o novo conteúdo (potencialmente significativo), à sua estrutura cognitiva. Ressalta-se, portanto, que independente do quão significativo seja este conteúdo, a aprendizagem dependerá da disposição estudantil. Se o aprendiz desejar somente decorar, memorizar o conteúdo de forma arbitrária e literal, sua aprendizagem tornar-se-á mecânica e não significativa. Da mesma maneira, se o mesmo estiver disposto a

---

<sup>10</sup> “A aprendizagem significativa pressupõe [...] que o aluno manifeste uma atitude significativa de aprendizagem; isto é, uma disposição de relacionar substancialmente [...] o novo material à sua estrutura cognitiva [...]” (Tradução livre).

aprender, mas o conteúdo não for potencialmente significativo, sua aprendizagem também será mecânica (MOREIRA, 1999).

Alinha-se, com a disposição para o aprender, outro elemento relevante que denomina-se de possibilidade ou potencialidade. O poder aprender é tão importante tanto quanto o querer aprender. Em síntese afirmamos com Ruano (2009, p. 4): “[...] para que se de el aprendizaje significativo no es suficiente solamente con que el alumno quiera aprender es necesario que pueda aprender para lo cual los contenidos o material ha de tener significación lógica y psicológica.”<sup>11</sup>

O desenvolvimento de uma aprendizagem significativa requer algumas condições precisas em relação a três dimensões, sendo estas: a lógica, a cognitiva e a afetiva (conforme Figura 1). Através das contribuições de Ausubel (1983), afirma-se que a aprendizagem significativa requer uma relação indissociável de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse processo de aprendizagem, conforme já explicado anteriormente, os novos significados são criados por meio da interação entre uma nova ideia e as ideias já existentes na estrutura cognitiva dos estudantes e claramente, essas ideias podem ser modificadas e enriquecidas com cada nova incorporação (GÓMEZ, 1998).

---

<sup>11</sup> “[...] para que a aprendizagem significativa ocorra, não basta somente que o aluno queira aprender, é necessário que ele possa aprender, para o qual o conteúdo ou o material deve ter significado lógico e psicológico.” (Tradução livre).

Figura 1: Condições para a aprendizagem significativa



Fonte: Gómez (1998, p. 38).

Assim sendo, como condições para uma aprendizagem significativa, alguns desafios são impostos aos professores em exercício: despertar o interesse dos estudantes para a aprendizagem, utilizar conteúdos importantes e interessantes que tenham ligação com outras experiências, para além da escola; transformar a sala de aula em um ambiente que seja estimulante para a aprendizagem, tornando as aulas mais interessantes (PAULA; BIDA, 2020).

A aprendizagem duradoura efetiva-se mediante a participação consciente dos estudantes como sujeitos ativos. Ensinar, portanto, não é adestrar habilidades. E de acordo com Anastasiou (2006 *apud* PAULA; BIDA, 2020), reforça-se a necessidade de entender melhor quem são os nossos estudantes, para que seja possível planejar atividades que os motivem, em que sejam os protagonistas na construção de seus conhecimentos,

pois: “A aprendizagem é um processo de conhecimento, de compreensão de relações, em que as condições externas atuam mediadas pelas condições internas.” (GÓMEZ, 1998, p. 29).

A atuação do professor no desenvolvimento do processo de uma aprendizagem significativa deve ser marcada por uma ação mediadora, isto é, deve colocar-se como ponte entre o estudante e o conhecimento. Para Paula e Bida (2020, p. 06):

[...] fica evidente que as condições para que a aprendizagem significativa se efetive, desafia o professor a adotar a postura de mediador entre o aluno e o conhecimento. Para tanto, a atuação do professor deve levar em conta que o aluno é o sujeito do conhecimento e não mero receptor de informações. Por isso, é válido todo o esforço no sentido de envolver os alunos, tornando as aulas momentos de interação e aprendizagem.

O docente, portanto, precisa dominar práticas de relações humanas com atitudes de empatia, de acolhimento, de escuta para desempenhar a função mediadora no processo de ensinagem, conduzindo o aluno ao exercício da autonomia.

### **3.3 A aprendizagem significativa em sala de aula: compromissos do docente**

Conforme ao que foi exposto em relação à Aprendizagem Significativa e ao de Ensino Contextualizado, fica claro que no processo de ensino-aprendizagem não basta somente que o professor fixe-se na utilização de livros didáticos, somente explique oralmente os conteúdos, ou ainda insista que os estudantes memorizem conceitos. É mister levar em consideração que cada

estudante traz consigo conhecimentos adquiridos a partir de suas vivências, e portanto, pode-se qualificar esse processo mediante a organização do ensino a partir do que eles já sabem (KLAUSEN, 2017).

Os estudantes chegam à escola repletos de conhecimentos, conceitos e culturas que influenciam, consideravelmente, a forma como enxergam e interpretam o mundo ao seu redor, e isso interfere nas suas capacidades de adquirir novos conhecimentos, de raciocinar e de construir para soluções de problemas com os quais deparam-se, formal ou informalmente (SZLAK, 2007 *apud* BORGES, 2018).

Entende-se, diante do exposto, que é necessário refletir a respeito da prática do professor em sala de aula, mais precisamente em relação à sua função, aos seus compromissos, pois observa-se que o contexto e a realidade dos estudantes, nem sempre são contemplados, implementando assim, um fazer didático-pedagógico desconectado das experiências, dos saberes, das vivências discentes, comprometendo o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Reafirmamos com Rogers (2001, p. 01 *apud* KLAUSEN, 2017, p. 6405), que:

Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência.

O aprender com sentido e significado provoca modificações no aprendente, aprimora sua autoestima, enriquece-o intelectualmente e, por conseguinte, qualifica suas ações. E no tocante ao professor, porém, para que sua ação seja eficiente, é fundamental “[...] compreender como aprenden nuestro alumnado para poder ser eficaces en la labor docente.” (RUANO, 2009, p. 2).<sup>12</sup>

Indubitavelmente é imperioso saber como o aluno aprende para organizar situações de aprendizagens eficazes. Para uma aprendizagem significativa, considerando a abordagem do conhecimento, é fundamental que o estudante tenha consciência de quais conceitos domina e o professor, por sua vez, tem a incumbência de incitar e reativar os conhecimentos prévios dos estudantes, orientando-os colaborativamente para o desenvolvimento de novos saberes, pois “[...] o processo de ensino e de aprendizagem implica em co-responsabilidade do professor e do aluno.” (LEMOS, 2011, p. 30).

Verifica-se que neste processo de ensino-aprendizagem, tanto o professor como o estudante têm responsabilidades. Emprestando as palavras da autora, ao professor são atribuídas as funções de:

- a) diagnosticar o que o aluno já sabe sobre o tema; b) selecionar, organizar e elaborar o material educativo; c) verificar se os significados compartilhados correspondem aos aceitos no contexto da disciplina e d) reapresentar os significados de uma nova maneira, caso o aluno não tenha ainda captado aqueles desejados. (LEMOS, 2011, p. 29).

---

<sup>12</sup> “[...] entender como nossos alunos aprendem para serem eficazes no trabalho docente.” (Tradução livre).

E ainda, segundo Lemos (2011), o estudante, por sua vez, é responsável por: captar e negociar os novos significados e aprender significativamente.

Dessa forma, é importante que professores adotem ou construam estratégias que garantam aprendizagem significativa. Para isso deve partir dos conhecimentos prévios dos estudantes e utilizar metodologias ativas de aprendizagem, como estratégias de ensino que oportunizam o envolvimento dos estudantes e criam situações de aprendizagem entre o objeto de estudo e as competências cognitivas (BORGES, 2018).

É imprescindível que o professor e a escola como um todo, enquanto espaço educativo, concorram para motivar seus alunos. E nesse sentido enfatiza Klausen (2017) que, o que podemos fazer de mais motivador para os estudantes, é fazer com que se sintam capazes, pois desejam aprender e estão dispostos a mostrar isso sem medo de serem discriminados.

De acordo com Gil, (1991 *apud* SILVA; BRAIBANTE, 2018), para que o trabalho do professor seja de qualidade, no sentido que favoreça uma aprendizagem significativa aos estudantes, cabe ao professor não somente dominar os conteúdos teóricos. Há que se considerar também, conhecimentos práticos, desenvolvendo estratégias didático-metodológicas que propiciem aprendizagens duradouras e contextualizadas.

Em virtude disso, alguns princípios para o desenvolvimento da aprendizagem significativa, precisam ser levados em consideração pelos professores em exercício de acordo com Diaz e Hernandez (2002 *apud* SILVA; BRAIBANTE, 2018, p. 09):

1. A Aprendizagem é facilitada quando os conteúdos são apresentados aos estudantes de forma organizada, com uma sequência lógica e psicológica apropriada.
2. Os conteúdos escolares devem ser apresentados em forma de sistemas conceituais (esquemas de conhecimentos) organizados, interrelacionados e com uma hierarquia.
3. A utilização dos conhecimentos e experiências prévias que o aprendiz possui na estrutura cognitiva, facilita os processos da aprendizagem significativa dos novos materiais de estudo.
4. Estabelecer “pontes cognitivas” que podem orientar os estudantes a organizar e interpretar de forma significativa o conhecimento.
5. Os conteúdos aprendidos de forma significativa por recepção ou descobrimento são mais estáveis e menos vulneráveis ao esquecimento.
6. Estimular a motivação e participação ativa do estudante para aumentar o significado potencial dos materiais acadêmicos.

Tendo como objetivo possibilitar a Aprendizagem Significativa com estudantes, torna-se necessário o envolvimento do docente em seu trabalho com o planejamento, a situação de ensino e a avaliação. O objetivo do planejamento é a construção do material potencialmente significativo que pode ser conseguido através de um bom diagnóstico sobre o contexto e o estudante. Através deste diagnóstico, será possível que o professor organize a estratégia didático-metodológica mais adequada para sua prática. Já a situação de ensino deve propiciar aos estudantes o compartilhamento, a troca e a negociação de significados. Conforme enfatiza LEMOS (2011, p. 32):

A aprendizagem é uma ação pessoal e, assim, está aquém da vontade ou ação do professor. O objetivo do evento educativo é alcançado [...] quando os significados são compartilhados, pois a decisão de aprender é do aluno. Entretanto, é responsabilidade do professor oportunizar ao aluno pensar sobre e com o conhecimento.

E quanto a avaliação, tem por função demonstrar se a aprendizagem significativa do estudante foi de fato conquistada, bem como se os recursos e estratégias didático-metodológicas utilizadas pelo professor foram eficazes. Nesse sentido, a avaliação envolve-se com o processo, com a aprendizagem do estudante e com a qualidade do ensino (LEMOS, 2011).

## **4 ESTRATÉGIAS DIDÁTICO- METODOLÓGICAS PARA ENSINAGEM CONTEXTUALIZADA E SIGNIFICATIVA**

A proposta para o processo de ensino aprendizagem pautada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999), no que se refere à preparação dos jovens para a vida na sociedade atual, enfatiza a relação do conteúdo escolar para com o contexto em que os estudantes encontram-se inseridos, pois:

Todo conhecimento é socialmente comprometido e não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se parte das preocupações que as pessoas detêm. O distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde pelo desinteresse e até mesmo pela deserção que constatamos em nossas escolas. Conhecimentos selecionados a priori tendem a se perpetuar nos rituais escolares, sem passar pela crítica e reflexão dos docentes, tornando-se, desta forma, um acervo de conhecimentos quase sempre esquecidos ou que não se consegue aplicar, por se desconhecer suas relações com o real. (BRASIL, 1999, p. 22).

O distanciamento entre o conteúdo escolar e o mundo vivido dos alunos não gera aprendizagem significativa. A descontextualização, assim como a fragmentação do processo de ensino, é uma herança histórica da educação escolar.

Em relação à questão pontuada anteriormente, os PCNs

para o Ensino Médio (1999) propõem uma espécie de rompimento para com a concepção do ensino tradicional, em que consideram-se os estudantes como “tábulas rasas” e os professores como transmissores de um conhecimento único e verdadeiro. E como estratégia superadora propõe-se repensar metodologias em que os alunos possam desenvolver sua autonomia, que transitem da postura passiva para uma postura ativa em relação aos processos de aprendizagens. Em suma, argumenta-se a favor de metodologias ativas.

As metodologias ativas entraram em pauta ao final do século XIX como alternativa à pedagogia tradicional, em que o professor é considerado o único detentor do conhecimento e a educação como estratégica base para “modelar” estudantes, mediante o ensino repetitivo e memorizado, exercendo assim o papel de “transmissor de conhecimentos”, e os estudantes, por sua vez, meros receptores de conteúdos e informações, impedindo-os de manifestarem-se de maneira crítica e de expressarem suas opiniões e concepções. Portanto, considera-se de suma importância que docentes tomem ciência de que seus estudantes também trazem consigo os próprios conhecimentos e que é preciso respeitar sua bagagem cultural, de forma que essas experiências possam ser trazidas para a sala de aula (SILVA *et al.*, 2018).

Ainda em relação às metodologias ativas, reafirmamos com Silva *et al.* (2018, p. 08):

Espera-se que com essas metodologias os educandos possam ter uma educação de mais qualidade, da qual participem ativamente, visando construir seu próprio processo de aprendizado. Ao olharem o mundo de uma maneira mais crítica, eles desenvolvem o senso crítico e a percepção

das sociedades em que vivem, tendo oportunidade de opinar sobre situações diversas e, assim, mostrarem seus conhecimentos de mundo, tornando-se indivíduos de pensamentos criteriosos e questionadores.

Portanto, os procedimentos didático-metodológicos em que os estudantes são ativos, ou seja, que participam ativamente, são viáveis para a operacionalização do ensino contextualizado, bem como possibilita vivenciar a aprendizagem significativa.

Os escritos de Paulo Freire afirmam a importância do reconhecimento dos conhecimentos prévios dos estudantes nos processos de ensino-aprendizagem, contextualizando assim os atos de ensinagem, reconhecendo no professor um mediador, um provocador, um organizador de situações de aprendizagens. Para isso, conforme a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 17), há que se:

[...] selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.

Todavia, sabe-se que para adotar uma postura diferenciada em sala de aula e tomar novas ações educativas, é preciso superar os parâmetros do modelo de ensino tradicional, um dos grandes desafios docentes, bem como das instituições de ensino, pois:

Para o profissional da Educação, a tomada de posturas e ações educativas inovadoras, muitas vezes, significa a ruptura com atitudes, ideias e comportamentos que já se encontram

solidificados em suas práticas e que, frequentemente, transformam-se em verdadeiros obstáculos para uma mudança didática. (ALTARUGIO; DINIZ; LOCATELLI, 2010, p. 2).

É perceptível que a grande maioria das instituições de ensino e de professores que nelas se encontram presentes, enfrentam grandes dificuldades em realizar essas “rupturas” em suas práticas na sala de aula, utilizando conteúdos repetitivos, fragmentados e isolados de seus contextos, sem despertar o interesse dos jovens para o aprendizado. Professores que, exigindo respeito, acabam por exercer dominação sobre estudantes e, estes, por sua vez, demonstram atitudes de insatisfação e de desinteresse. E conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem são limitados, pois as aulas seguem um paradigma metodológico em que: “[...] o professor expõe conteúdos e os discentes ‘absorvem’ o conhecimento. Mas essa ‘absorção’ de conhecimentos, em paralelo com a aplicação de provas no final de cada semestre, acarreta na chamada aprendizagem mecânica.” (SILVA *et al.*, 2018, p. 11).

Silva *et al.* (2018), defende que a escola deve partir do contexto problemático em que a sociedade está inserida, enfocando problemas concretos e verdadeiros para que seja possível compreender o problema, perceber suas implicações e construir alternativas solucionadoras. Para isso cabe ao professor escolher adequadamente as estratégias que utilizará em suas aulas, favorecendo assim, momentos educativos de participação, integração, interesse e motivação de seus estudantes. Portanto: “Uma estratégia deve ser compreendida a partir de um contexto, mediatizada pelos sujeitos que dela fazem parte, em busca de um

processo de ensinagem.” (LEAL *et al.*, 2017, p. 12).

Na perspectiva do processo de ensinagem contextualizado, com a adoção de metodologias que potencializam a ação do educando, o professor favorece o encontro dos seus alunos para com a realidade a que pertencem. E, ao considerar os saberes que os mesmos já possuem, articula-os aos novos saberes e práticas, pois

Ao se permitir que o aluno crie ferramentas próprias ao tratar os conteúdos oferecidos pelo professor, tem-se a possibilidade de trabalhar o conhecimento prévio que cada aluno traz consigo, suas experiências, sua cultura, na busca de um aprendizado enriquecido na perspectiva da compreensão e identificação desses conteúdos abordados. (BRITO *et al.*, 2014, p. 03).

Dessa forma, indubitavelmente, o conteúdo escolar torna-se mais significativo para os estudantes à medida que o mesmo é associado e identificado com os saberes que os alunos já adquiriram, por vezes de experiências feitas.

#### **4.1 Estratégia didático-metodológica: da conceituação e da finalidade**

Pode-se definir a estratégia didático-metodológica como um elemento da didática em que o professor organiza as atividades de ensino de seus estudantes, almejando atingir objetivos em relação a um conteúdo específico. É um conjunto de passos, ações e procedimentos utilizados intencionalmente pelo professor para garantir a aprendizagem dos estudantes. Implicam uma

sucessão planejada e sistematizada, tanto do professor quanto dos estudantes.

É importante ressaltar, que as estratégias didáticas metodológicas não se resumem somente às técnicas e aos procedimentos; mas, para que haja uma aprendizagem significativa, é necessário que o professor resgate os conhecimentos prévios de seus estudantes para que possam associá-los aos novos conhecimentos, proporcionando sentido ao que se aprende (PIMENTA; CARVALHO, 2008).

Observa-se, pelo exposto, a importância fundamental da ação consciente do professor e, bem como, da clareza de conceitos em relação ao ensino e à aprendizagem, como explicam Pimenta e Carvalho (2008, p. 9):

Se o professor compreende o caráter social da aprendizagem, certamente haverá de privilegiar os processos de mediação no qual o outro seja valorizado. Mas, se o professor compreende o processo de ensino como mera reprodução dos conteúdos propostos no currículo, sem a necessidade de contextualizar ou relacionar com os interesses de seus alunos, certamente sua intencionalidade se revela em práticas pedagógicas desmotivadoras, resumidas na reprodução do conhecimento a ser memorizado, sem sentido, portanto descaracterizando-o.

Nesse sentido, enfatiza-se que as estratégias metodológicas ou metodologias de ensino, estão ligadas a uma concepção de sociedade, ao tipo de ser humano que se quer formar, a um processo de conhecimento e a uma compreensão da prática educativa numa determinada sociedade.

Para Libâneo (2009), a metodologia de ensino não se resume a técnicas de ensino, mas consiste em saber como podemos auxiliar nossos estudantes a pensar com os instrumentos

conceituais e os processos de investigação da ciência ensinada. Nesse sentido, entendemos que o professor não pode apenas “repassar” os conteúdos, mas é preciso ajudar seus estudantes: “[...] a pensar como o modo próprio de pensar, de raciocinar e de atuar da ciência ensinada.” (LIBÂNEO, 2009, p. 10).

Abordar o tema estratégias didático-metodológicas na ensinagem, obviamente remete-nos à questão das diferentes tendências pedagógicas, que também, demandaram e demandam estudos. Algumas estratégias associam-se à prática da pedagogia tradicional, outras consideradas metodologias ativas, não tradicionais, objetivam a transformação e a emancipação dos estudantes. E no tocante ao ensinar/aprender de forma contextualizada, é possível a utilização de diferentes procedimentos, porém, que primem pela atuação, especialmente dos alunos. Cabe ao professor propor e liderar escolha da estratégia metodológica que utilizará dependendo da particularidade de seus estudantes, do cotidiano dos mesmos, de seus objetivos, dos conteúdos a serem apreendidos e das suas possibilidades concretas e subjetivas, tendo sempre como propósito estimular a capacidade de aprender de todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem.

É relevante destacar com Libâneo (2009, p. 33) que os contextos socioculturais são espaços de aprendizagens:

Os contextos socioculturais e institucionais constituem-se em espaços de aprendizagem, ou seja, as práticas de organização e gestão dos cursos exercem forte influência no clima adequado à aprendizagem. Isso implica mudanças na cultura organizacional. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação dos cursos: projeto pedagógico-curricular,

trabalho colaborativo entre os professores, articulação entre disciplinas, integração curricular.

Elenca-se a seguir, algumas estratégias didático-metodológicas que contemplam que possibilitam o ensinar/aprender contextualizado no âmbito escolar, tornando o processo de aprendizagem dos estudantes mais prazeroso e significativo.

## **4.2 Proposição de estratégias didático-metodológicas para a ensinagem contextualizada e significativa**

Objetiva-se, nesta parte, sobremaneira, argumentar em relação à eficácia de algumas estratégias didático-metodológicas na efetivação do processo de ensino/aprendizagem contextualizado e significativo. Em relação à estrutura e procedimentos de execução das estratégias que serão elencadas a seguir, existe no mercado editorial, uma multiplicidade de autores e obras que orientam quanto a isso, não havendo a necessidade desta abordagem, nesta elaboração.

### **4.2.1 Debate**

Leal (2017), ao referir-se à metodologia de debates em sala de aula, caracteriza-o como um tipo de discussão formal em que se contrapõe duas opiniões ou mais sobre determinado assunto. Tem sua origem etimológica no francês, *débattre*, que quer dizer disputa. Conforme as explicações da autora: “Ele é, na verdade, uma disputa intelectual. Pode-se ainda dizer que é

qualquer processo de troca dialética entre duas ou mais partes, visando ao voto favorável ou aprovação de um terceiro [...]” (LEAL *et al.*, 2017, p. 54.).

Ao utilizar a metodologia de debates em sala de aula, o professor oferece aos seus estudantes uma maneira de explorar suas ideias prévias a respeito de qualquer assunto num ambiente estimulante. Esta metodologia ainda propõe que se coloquem os estudantes como protagonistas, permitindo a eles o momento de falar, de questionar e de expressarem-se. Altarugio *et al.* (2009, p. 2), consentem com o exposto afirmando:

O exercício do confronto de ideias e opiniões, da argumentação prejudica-se quando os alunos apenas seguem um roteiro pré-elaborado de perguntas em busca de respostas corretas. Além disso, anula-se o papel do professor como elemento questionador e provocador de novas reflexões nos estudantes. No espaço criado para o aluno falar, o professor deixa de ser o centro das atenções dos alunos e passa a ocupar a posição de ouvinte e, principalmente, de mediador. O aluno, por sua vez, é obrigado a sair da posição passiva, de mero espectador do processo e de dependência do professor, para uma posição mais ativa de participação. No caso do debate, todos devem dar sua contribuição para que ele efetivamente aconteça.

O Debate exige que o professor seja um intenso mediador, pois precisará questionar os estudantes, acompanhar suas falas e ainda propor novos princípios para a discussão. Muitos são os imprevistos que poderão ocorrer durante a atividade, por isso sugere-se que o professor disponha de criatividade e muita atenção em todo o processo.

A metodologia em questão contribui para a formação de um aluno crítico, questionador, e capaz de tomar decisões

importantes a respeito dos problemas sociais de seu contexto. É de suma importância que os alunos percebam que quando as ideias são debatidas no coletivo, podem ser reformuladas por meio da contribuição dos colegas.

A dinâmica de construção de conhecimentos e da troca de ideias é reforçado durante um debate e, desse modo, possibilita-se aos estudantes uma melhor compreensão do caráter coletivo, do trabalho em equipe, encorajando-os a aprender uns com os outros, conjuntamente. Altarugio *et al.* (2009).

O Debate propicia a contextualização do ensinar e do aprender, pois conforme afirma Edmundo (2013, p. 15014): “[...] um ensino contextualizado requer uma proposta de ensino que encoraje o compartilhamento de conhecimentos e experiências de vida, e que proporcione espaços de diálogo e questionamentos.”

#### 4.2.2 Seminário

O Seminário é uma metodologia criativa que tem por características possibilitar uma relação dialógica, favorecendo a criação de espaços para perguntas, para problematizações e para solucionar dúvidas dos estudantes. Durante o seminário, “[...] o estudante é sujeito ativo da aprendizagem diante de uma relação teórico-prática que o leva ao encontro de uma conscientização e domínio da temática proposta.” (BRITO *et al.*, 2014, p. 119).

Etimologicamente, a palavra Seminário vem do latim, *seminariu*, que se refere a um viveiro de plantas, onde são realizadas as sementeiras. No sentido mais amplo, Seminário tem sentido de congresso cultural, científico, em que um grupo

de pessoas tem por objetivo aprofundar-se em um assunto sob orientação de professores ou especialistas no determinado assunto (LEAL *et al.*, 2017).

Ainda Leal *et al.* (2017), destacam duas orientações importantes aos professores para que tenham êxito na aplicação dessa metodologia de ensino. A primeira, faz referência ao conhecimento prévio dos estudantes acerca do assunto a ser estudado, e a segunda, à importância de evitar discursos e muitas exposições durante a prática, para que o seminário não se torne monótono. Este é o momento de colocar em foco o trabalho dos estudantes, fazê-los sentirem-se ativos em seu processo de aprendizado, despertando neles o interesse e o gosto pelo aprender.

É imprescindível destacar que a efetivação de um Seminário em sala de aula: “[...] contribui de forma significativa com o desenvolvimento de habilidades como: comunicação, planejamento, trabalho em equipe, pesquisa, dentre outras.” (LEAL *et al.*, 2017, p. 70).

O Seminário encaixa-se no gênero de exposição oral. É uma ação de linguagem que provoca o exercício da crítica, da defesa do ponto de vista sobre algo, possibilitando desenvolver, tanto na oralidade como na escrita, isto é, a competência discursiva dos estudantes:

[...] na aplicação do seminário estimula-se o desenvolvimento de outras três técnicas de ensino: a exposição, o debate e o ensino com pesquisa. Isso demonstra a complexidade desta prática que tem como objetivo investigar com profundidade, debater sobre um tema, bem como promover a participação ativa de alunos [...] através da análise crítica e reflexiva de um problema ou tema exposto em sala de aula. (PAZ *et al.*, 2020, p. 33).

Ao trabalhar com esta metodologia, o professor possibilita que seus estudantes desenvolvam a capacidade de pensar, de questionar, à medida em que o professor pergunta, dialoga, ouve os alunos, encoraja-os a argumentar, a expressar seus pensamentos, sentimentos, desejos e demonstrando dessa forma, que o estudante é o protagonista no processo de construção do conhecimento.

A atuação do professor na realização de um Seminário é de fundamental importância, pois:

O papel do professor no seminário consiste em coordenar as diversas atividades; orientar e guiar os alunos em todas as fases; fazer a síntese. No entanto, no seminário, o professor é um diretor do trabalho, não é o seu executante. Quando se estabelece o diálogo, o seu papel é o de vigiar e orientar a sua evolução, intervindo apenas para formular com maior exatidão os problemas descobertos pelos alunos ou para encaminhar a discussão para outros campos. É uma tarefa essencialmente orientadora. (BELCELLS; MARTIN *apud* ALTHAUS, 2011, p. 13165).

#### 4.2.3 Aprendizagem baseada em problemas (ABP)

A Aprendizagem Baseada em Problemas é uma metodologia de ensino e de aprendizagem centrado no estudante, pois o mesmo, deixa de lado o papel de receptor de informações e se assume como protagonista de seu próprio aprendizado, por meio da pesquisa. A ABP tem por base a utilização de problemas como ponto inicial para a produção e apropriação de novos conhecimentos. O professor assume o papel de facilitador no processo de produção de saberes. Nesse particular, os problemas

são um estímulo para a aprendizagem e para o desenvolvimento das habilidades de resolução.

A ABP, também, pode ser entendida como um caminho que conduz os estudantes para a aprendizagem. Os estudantes, nesse caminho, constroem soluções de problemas referentes à sua área de conhecimento, desempenhando assim, um papel ativo no processo de análise, investigação e síntese do conhecimento (LEITE; ESTEVES, 2005 *apud* SOUZA; DOURADO, 2015).

Essa proposta metodológica tem como foco o estudante no centro de sua aprendizagem e compactua, portanto com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que propõe uma educação vinculada ao contexto e que se preocupa com o protagonismo dos estudantes nesse processo, necessitando serem os mesmos, a peça fundamental na aprendizagem.

Souza e Dourado (2017, p. 187) destacam a importância da ABP ao optar-se por uma metodologia de ensino/aprendizagem centrada no aluno:

A opção por uma metodologia de aprendizagem centrada no aluno acentua a importância da ABP, vem que, por sua aplicabilidade, estaríamos possibilitando o desenvolvimento de atividades educativas que envolvem a participação individual e grupal em discussões críticas e reflexivas. Mesmo porque esse método compreende o ensino e a aprendizagem a partir de uma visão complexa e transdisciplinar que proporciona aos alunos a convivência com a diversidade de opiniões, convertendo as atividades desenvolvidas em sala de aula em situações ricas e significativas para a produção do conhecimento e da aprendizagem para a vida.

O autor Pereira, 1998 (*apud* BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014), enfatiza que para que a aprendizagem

aconteça, necessita-se um caráter transformacional. O professor precisa compreender novos significados e relacioná-los com as vivências e experiências dos seus estudantes, compactuando assim, com a ideia do ensino contextualizado. Ao pensarmos o processo de ensino-aprendizagem nessa perspectiva, o professor permitirá a formulação de problemas que incentivem e estimulem novas aprendizagens. Portanto, o referido procedimento didático-metodológico prima por novas aprendizagens, pois envolve os participantes do processo de ensinagem, na identificação, análise, compreensão e resolução de problemas.

#### 4.2.4 Estudo dirigido

O Estudo Dirigido pode ser definido como uma atividade realizada pelos estudantes a partir de roteiro de perguntas previamente desenvolvidas pelo professor, sendo consideradas nesta elaboração a necessidade dos estudantes em foco. É uma atividade ativa, pois o estudante necessita usar sua criatividade na análise e interpretação do conteúdo proposto. (LEAL *et al.*, 2017).

A elaboração da problematização (roteiro de perguntas) pelo professor, pode ser estruturada a partir de um livro, de um texto, de um artigo, etc. Inicialmente os estudantes necessitam explorar o material de forma efetiva, por meio de leitura, análise, comparação, interpretação, compreensão. O Estudo Dirigido bem efetivado é capaz de promover o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da análise crítica, como menciona Leal *et al.*, (2017, p.

89): “O estudo dirigido desperta nos alunos uma postura criativa, inovadora, crítica, para que possam se tornar sujeitos dinâmicos, responsáveis pela transformação e superação dos modelos obsoletos existentes em nossa realidade social.”

Essa proposta metodológica ao invés de enfatizar a memorização de uma quantidade de informações, característica do ensino tradicional, concebe o estudante como protagonista, como ser ativo, crítico, questionador, estando em acordo com a proposta de um ensino contextualizado e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que orienta as escolas de Ensino Médio e que, no nosso entendimento, aplica-se aos diferentes níveis de escolaridade:

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo. (BNCC, 2017, p. 463).

Convém destacar novamente que o Estudo Dirigido precisa ser planejado pelo professor de forma responsável e necessita ter intencionalidade. Cabe ao docente o cuidado para que possa “[...] haver reciprocidade entre as intenções, que são os objetivos a se atingir com a atividade, e o emprego da técnica, que é o meio pelo qual o professor agirá.” (REIS, 2018, p. 4).

Enfatiza-se que o Estudo Dirigido não pode ser utilizado apenas para “ocupar tempo” das aulas, pois assim estaria descomprometido com o processo de ensinar/aprender. Portanto, o professor necessita ter a intencionalidade bem definida e planejada ao adotar esse procedimento didático-metodológico e que possa, ao final da aula, realizar a avaliação dos resultados.

Reafirmamos com Leal *et al.*, (2017) que muitos professores empregam o termo “estudo dirigido” erroneamente, na utilização de atividades de memorização e reprodução de conteúdos. Dessa maneira, o professor estará “cobrando” de seus estudantes a memorização de conceitos, definições, sem a preocupação com a compreensão. Na verdade,

A atividade do Estudo Dirigido [...], exige o raciocínio e a análise crítica por parte do aluno, no que tange às atividades de compreensão e interpretação; o que é a preparação do aluno para ir além da repetição e reprodução do texto. Com isso, identificar e compreender as ideias principais e estabelecer relações entre elas e com outros textos torna-se uma das capacidades do aluno, além de possibilitá-lo a tirar conclusões, distinguir consequências, ir além dos limites deixados pelo autor. (VEIGA, 1991 *apud* REIS, 2018, p. 5).

Com relação ao papel desempenhado pelo professor, nesse particular, ressalta-se que o mesmo não tem relação alguma com a postura autoritária e/ou espontaneísta. O professor há que ter responsabilidade na escolha de textos, na elaboração do roteiro e no acompanhamento do processo como um todo, lembrando que: “a atividade é do aluno, para o aluno e com alunos.” (REIS, 2018, p. 5). O professor aqui, assume a função de orientador e coordenador, acompanhando os estudantes a todo momento, incentivando, auxiliando nas dificuldades que possam aparecer,

sem dar as respostas prontas, mas fazendo-os pensar e chegar às conclusões mediante labor próprio.

#### 4.2.5 Aula Expositiva Dialogada

Ao utilizar a metodologia de Aula Expositiva Dialogada em sala de aula, há que se considerar o contexto cultural, a realidade, as experiências dos estudantes participantes do processo educacional escolar. A observância dessa premissa é a condição necessária para promover a dialogicidade. O legado de Paulo Freire ensina-nos que o diálogo não é um mero depósito de ideias, mas um encontro marcado pela reflexão e pela ação criadora, transformadora.

Outro ponto importante a ser considerado, é a compreensão de que o ensino e a aprendizagem formam uma unidade dialética neste processo, em que o professor assume-se como mediador, tendo por responsabilidade mobilizar ações necessárias para que os estudantes desenvolvam o processo de construção do conhecimento a partir de três momentos: “mobilização do conhecimento, construção do conhecimento e elaboração da síntese do conhecimento.” (LEAL *et al.*, 2017 p. 4).

O primeiro momento é destinado a despertar nos estudantes o interesse pela aprendizagem. O professor deve então associar a teoria dos conteúdos com a realidade e o contexto da turma, estabelecendo significado para o que será estudado (LEAL *et al.*, 2017). Esse procedimento contempla o processo de ensino-aprendizagem contextualizado, pois “[...] propõe a superação

da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende [...]” (BNCC, 2017, p. 15).

O segundo momento desse fazer didático-metodológico consiste na atividade dos estudantes como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, mediante a pesquisa, o estudo, o trabalho em grupo, favorecendo, assim, a identificação com objeto de conhecimento. (LEAL *et al.*, 2017). Assim, os estudantes deixam de serem espectadores e agem como protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, despertando/ampliando o desejo e o prazer pelo aprender. Conforme a BNCC (2017, p. 463), é preciso que a instituição escolar “[...] garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem.”

O terceiro momento da Aula Expositiva Dialogada, deve fixar-se na consolidação de conceitos, na sistematização de dos conhecimentos por meio de análise individual ou coletiva. (LEAL *et al.*, 2017).

A Aula Expositiva Dialogada, de certa forma, é muito comum nas salas de aula, porém observa-se que os três momentos descritos anteriormente não são plenamente contemplados, descaracterizando portanto esta metodologia e impedindo que os estudantes participem ativamente do processo de aprendizagem. Torna-se mais comprometedor ainda quando docentes não se preocupam em contemplar temas pertinentes ao contexto e à realidade dos educandos.

A Aula Expositiva, se bem planejada, garante significativas

e duradouras aprendizagens, pois “[...] compreende o educando como aquele que aprende, problematiza, dialoga, conhece, interage, participa, cria, critica, conscientiza-se de seu papel nesse mundo e com o mundo.” (LEAL *et al.*, 2017, p. 7).

#### 4.2.6 Atividade de campo

Define-se Atividade de Campo como uma prática de ensino em que os estudantes dirigem-se a um ambiente fora da escola, tomando contato direto com a realidade. A prática pode ocorrer nos mais diversos espaços: visitas a museus, sítios arqueológicos, pontos turísticos da cidade, dentre outros lugares. Essa estratégia didático-metodológica, também é conhecida na literatura como estudo do meio, viagem de estudos, excursão, trabalho de campo, aula de campo e prática de campo. (LEAL *et al.*, 2017). Essa proposta gera aprendizagem significativa e contextualizada, pois,

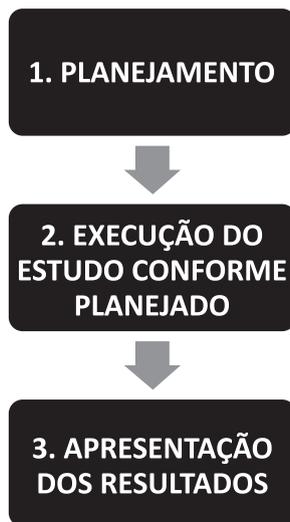
[...] a atividade de campo engloba o uso dos sentidos humanos para captar e apreender informações do ambiente visitado, considerando também o conhecimento previamente adquirido pelo estudante (seja por experiência própria ou por outras fontes, como: bibliografia, aulas, palestras ou falas interpretativas). Essa definição amplia as possibilidades de aplicação da atividade de campo em diversos conteúdos e contextos. (LEAL *et al.*, 2017, p. 198).

A atividade de campo, portanto, cria condições para o contato com a realidade, proporcionando que os estudantes adquiram conhecimentos diretamente, por meio da experiência

vivida na atividade. Ao utilizar essa estratégia didático-metodológica, o professor estará desenvolvendo nos estudantes as habilidades de observação, obtenção de dados, análise, levantamento de hipóteses, crítica e planejamento de projetos e pesquisas, além de prepará-los para lidar com a flexibilidade, diante de novos elementos apresentados na realidade dinâmica. (ANASTASIOU; ALVES, 2004)

Para a realização da atividade de campo, três etapas são sugeridas por Anastasiou e Alves (2004): planejamento, execução do estudo conforme planejado e apresentação dos resultados.

Figura 2: etapas da atividade de campo



Fonte: adaptado de Anastasiou e Alves (2004, p. 97)

A primeira, refere-se ao planejamento, em que o professor juntamente com todos os estudantes definirão os objetivos do

trabalho, os aspectos a serem observados e as formas de registro no momento da atividade. Torna-se oportuno ressaltar que o professor não é a “peça” central do processo de ensinagem, mas ele cria as oportunidades/possibilidades para que os estudantes participem, expondo suas ideias, seus interesses na operacionalização da atividade proposta. A segunda etapa é a execução da atividade de campo, conforme fora planejado pelo professor e pelos estudantes, previamente. Neste momento ocorre a coleta de dados, o levantamento de pressupostos, a organização, a sistematização e a análise do que foi coletado e/ou observado. Na terceira e última etapa da atividade de campo, os estudantes apresentam seus resultados, expondo para o grande grupo o que foi vivenciado, abrindo espaço para discussões e questionamentos na turma (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

#### 4.2.7 Ensino com Pesquisa

O Ensino com Pesquisa origina-se como possibilidade para redimensionar o processo de ensino-aprendizagem, contrariando o modelo tradicional de educação que tem o estudante como ser passivo e o professor no centro desse processo. O conceito de pesquisa tem relação com a produção de novos conhecimentos, com o investigar, com o buscar e recolher dados. (LEAL *et al.*, 2017). Conforme destacam Portilho e Almeida, (2008, p. 47):

O conhecimento deve ser proposto a partir de dúvidas, de questionamentos, de busca de solução para resolver problemas reais. O aluno deve acostumar-se a não se

conformar com uma única resposta, é preciso que ele aprenda a discutir e expressar suas opiniões com clareza.

Essa proposta didático-metodológica apresenta-se como um modo de apropriação de conhecimentos, bem como, de desenvolvimento de competências cognitivas no cotidiano escolar. Nessa metodologia, os estudantes são estimulados a trabalhar com dados, buscar conceitos, fazer escolhas, trabalhar com métodos de observação, de análise, considerando perspectiva de diferentes pontos de vista. (LIBÂNEO, 2009, p. 29).

Essa estratégia metodológica garante um processo educacional escolar problematizador, provocador, pois caracteriza-se por:

[...] uma sequência organizada de situações estimuladoras e desafiadoras de aprendizagem, na qual professores e estudantes estão envolvidos como sujeitos do processo, na perspectiva da formação de cidadãos críticos, capazes de entender e transformar a realidade circundante. Aprender com pesquisa é um processo dialógico que envolve a problematização do conhecimento, a construção de argumentos e sua respectiva validação. (LEAL *et al.*, 2017, p. 30).

Ainda, essa proposição didática está intimamente ligada com a proposta de ensino contextualizado, pois possibilita estabelecer uma relação dos conteúdos escolares com a realidade, motivando os estudantes para o aprender. Assim, “[...] a pesquisa não é meramente um complemento da formação [...], mas atividade de produção e avaliação de conhecimentos que perpassa o ensino.” (LIBÂNEO, 2009, p. 29).

Tendo o professor como mediador e o estudante como

centro no processo, a prática da pesquisa auxilia na melhoria da qualidade de ensino, abrindo novas possibilidades e novos horizontes para a educação, por exemplo no sentido de superar o espontaneísmo, o ensino conteudista e descontextualizado. Os estudantes que trabalham a partir desta metodologia: praticam o questionamento constante, que auxilia enormemente na formação de conceitos e na construção de argumentos e no estabelecimento de juízos de valor; relacionam a teoria com a prática; desenvolvem o pensamento crítico por meio da inserção da inovação, da dúvida, da curiosidade; oportuniza o desenvolvimento de habilidades de comunicação e escrita e possibilita a compreensão interdisciplinar do conhecimento, bem com dos elementos do cotidiano que são problematizados (LEAL *et al.*, 2017).

#### 4.2.8 Estudo de Caso

O Estudo de Caso, método de caso, ou ainda *teaching case*, é uma estratégia educacional desenvolvida pela participação e envolvimento dos estudantes, em que o professor estimula, provoca os educandos para que reflitam e encontrem soluções para uma situação problema exposta, podendo ser casos reais ou fictícios. Essa situação problema, deve ser entendida como algo que não tenha uma solução predefinida, pois deve exigir dos estudantes empenho para a identificação do problema, desenvolvendo argumentos e propondo soluções (LEAL *et al.*, 2017).

De acordo com Faria (2014), ao utilizar a metodologia em

questão, na sala de aula, inicialmente, é preciso que o professor dê grande atenção e analise cuidadosamente os casos que serão utilizados, pois estes irão direcionar os estudantes à aprendizagem de novos conhecimentos. Enfatiza-se que a construção dos casos é uma etapa muito importante para atingir os objetivos que essa metodologia propõe. Conforme orienta a autora: “Os casos devem ser contextualizados com o meio em que o aluno está imerso e problematizados com questões sociais, éticas, econômicas ou políticas, a fim de conscientizar o aluno, fazê-lo refletir, opinar e tomar uma decisão.” (FARIA, 2014, p. 23).

Esta indicação didático-metodológica convida os estudantes a debruçarem-se reflexivamente sobre uma situação proposta para o estudo, envolvendo tomada de decisões, constituindo-se num estímulo à motivação e à participação ativa na construção de conhecimentos/saberes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2002 *apud* FARIA, 2014), indicam competências que os estudantes precisam desenvolver. Na efetivação do estudo de caso em sala de aula, algumas delas podem ser contempladas, como: a representação e comunicação; a investigação e compreensão e a contextualização social ou histórica do conhecimento.

Ao adotar essa metodologia, ainda é possível favorecer o desenvolvimento de habilidades nos estudantes, como: trabalho em grupo; habilidades individuais de estudo; coleta e análise de informações; gestão de tempo; habilidades de apresentação (LEAL *et al.*, 2017).

Essa estratégia de ensinagem pode ser aplicada de diferentes maneiras, como sugere Herreid (1998b *apud*, FARIA,

2014): tarefa individual, palestra, discussão ou atividades em pequenos grupos. Na tarefa individual, o estudante realiza a análise do caso proposto sozinho. Se o professor optar por realizar a atividade em forma de palestra, então ele próprio fica com a incumbência de analisar o caso, definindo seus objetivos e escolhendo um tema controverso para avaliar. Ele defende e acusa cada lado ao mesmo tempo (percebe-se que neste modelo de aplicação, a participação e envolvimento dos estudantes fica restringido, e a aula torna-se expositiva por parte do professor). Tanto na modalidade de discussão, quanto na atividade em pequenos grupos, há envolvimento do professor e dos estudantes na análise do caso proposto. Na discussão, o professor tem por função questionar o ponto de vista dos estudantes sobre o caso, porém possibilitando que estes concluam suas perspectivas sobre o caso no momento de fala. Na atividade em pequenos grupos, cada integrante deve ter espaço para expor suas opiniões e concepções, o que proporciona o debate entre o próprio grupo. Ao final, o grupo deve chegar a um consenso apresentando somente a uma solução (FARIA, 2014).

Ao utilizar-se o Estudo de Caso em sala de aula, desperta-se o interesse e a motivação dos estudantes para aprender, uma vez que:

Como a preparação e o debate dos casos no ambiente escolar exigem a participação efetiva dos estudantes, isso acaba reduzindo o desinteresse pela aula causado normalmente pela necessidade de memorização, decorrente de um método alternativo baseado em leituras ou aulas expositivas. (LEAL *et. al.*, 2017, p. 94)

O estudo de caso possibilita que estudantes compreendam situações diferentes e, ao resolver problemas, aprendam com a prática.

#### 4.2.9 Portfólio Reflexivo

Conforme mencionado anteriormente, sabemos que professores com preocupação em desenvolver/ampliar com seus estudantes uma aprendizagem efetiva, necessitam utilizar metodologias que despertem a criatividade e capacitem para desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Para tanto, é preciso uma renovação na docência, com transformações de conceitos que ultrapassem o ensino tradicional e integrem às práticas pedagógicas novos instrumentos, que permitam ao aluno alcançar as competências e habilidades necessárias ao seu desenvolvimento (JUNGLES; MAGEDANZ, 2018).

O Portfólio Reflexivo é uma das possibilidades de estratégias de ensino-aprendizagem para serem utilizadas em sala de aula, uma vez que permite o acompanhamento da construção do conhecimento pelos estudantes. Ainda, apresenta-se como uma prática pedagógica completa, pois propicia ao professor a possibilidade de identificar de forma imediata as dificuldades dos estudantes e propor soluções para sua superação. Anastasiou e Alves (2005, *apud* JUNGLES; MAGEDANZ, 2018, p. 290), com relação ao portfólio, afirmam que: “É um processo individual que permite a cada um crescer de acordo com suas necessidades e condições. Pode ser estabelecida

com diferentes objetivos.”

Ao utilizar essa estratégia didático-metodológica, é possível despertar nos estudantes uma rápida vinculação como objeto de estudo. O portfólio tem ligação com a proposta de ensino contextualizado, pois nela encontra-se possibilidades de trazer a realidade dos estudantes para a sala de aula, podendo ser utilizada no sentido de coletar sugestões para resolver um problema do contexto durante o processo de construção, utilizando a criatividade, fazendo com que os estudantes avancem sobre o assunto e construam novos conhecimentos para a realização de suas sínteses, como formas de registro.

Ao utilizar a confecção de um portfólio como estratégia de ensinagem em sala-de-aula, o professor, além de garantir novos aprendizados, pode utilizá-la como instrumento de avaliação da aprendizagem dos estudantes. Assim, esta metodologia torna-se importante à medida que contribui para o desenvolvimento de novas aprendizagens e possibilita superar avaliações examinadoras e excludentes. “Além disso, essa estratégia de ensino pode ser desenvolvida em qualquer disciplina durante todo o processo como uma maneira de registro e sintetização dos aprendizados construídos.” (LEÃO *et al.*, 2018, p. 117). E corroborando com essa afirmação, Jungles e Magedanz (2018), ressaltam que o portfólio possibilita aos estudantes registrar e documentar a sua própria aprendizagem por meio de um recurso narrativo.

#### 4.2.10 Fórum

O Fórum, pode ser compreendido como um espaço de

reunião, em que os participantes têm a oportunidade de debater acerca de um tema ou problema previamente determinado (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

Essa estratégia didático-metodológica pode ser utilizada em diversos momentos e situações na sala de aula. Pode ser realizado após a apresentação de uma peça de teatro, após assistirem um filme; pode, também, promover a discussão sobre um problema pertinente à realidade dos estudantes, da cidade ou fato histórico, após uma visita ou uma excursão realizada com a turma, dentre outras possibilidades de aplicação.

Tem por objetivo, a construção de suposições/hipóteses, a obtenção de dados, a realização de interpretações, de críticas, primando pelo envolvimento de todos indivíduos que estiverem participando do fórum (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

O Fórum permite a proposição de discussões que demandam contribuições mais planejadas e reflexivas. De acordo com Pereira e Maciel (2011 *apud* LEÃO *et al.*, 2018), a partir da utilização do Fórum em sala de aula, os estudantes podem expor suas dúvidas sobre determinado assunto e assim possibilitando que troquem ideias, argumentem e aprendam com os demais colegas e com o professor, além de favorecer a integração de conhecimentos que os estudantes já possuem a respeito de determinado assunto ou problemática, possibilitando condições para o desenvolvimento/ampliação de suas habilidades de argumentação.

Para a operacionalização dessa estratégia didático-metodológica em sala de aula, Anastasiou e Alvez (2004),

indicam quatro passos a serem seguidos. O primeiro passo deve ser a explicação por parte do professor, explicitando aos estudantes quais os objetivos do fórum. Em seguida, o professor deve delimitar o tempo total da atividade e o tempo de cada participante na atividade.

O terceiro passo consiste na definição da função dos participantes, podendo ser:

- a) coordenador, que tem por função organizar, dirigir o grupo e selecionar as contribuições apontadas para a síntese final;
- b) grupo de síntese, que fica incumbido de realizar anotações no decorrer do fórum que irão compor o resumo;
- c) público participante: cada membro deste grupo deve dar sua contribuição sobre o assunto definido, fazendo considerações e levantando questionamentos, lembrando sempre de se identificar antes de sua fala;

O último e quarto passo, a ser seguido para a realização do fórum, é a leitura do resumo por parte de um integrante do grupo de síntese.

Leão *et al.* (2018), mencionam que a utilização desta metodologia pode ser feita tanto presencialmente, em sala de aula, como a distância, de forma *On-line*. Para a utilização do Fórum *On-line*, os autores recomendam a utilização de uma plataforma de ensino, se a escola dispor disso, ou então, a utilização de um grupo no aplicativo *WhatsApp*, onde os estudantes juntamente com o professor possam interagir e se expressar, escrevendo suas

opiniões, dúvidas e considerações sobre a temática definida.

A estratégia metodológica em questão, apresenta-se como grande aliada na construção do conhecimento por parte dos estudantes envolvidos, especialmente nos momentos de síntese, pois tem por objetivo, colocar os estudantes no centro do processo de aprendizagem necessitando que estes organizem os grupos, preparem-se previamente na busca de leituras, filmes, fatos, sobre o assunto ou problemática em questão e trabalhem em equipe (ANASTASIOU; ALVEZ, 2004).

Ressalta-se ainda, que o professor, em seu planejamento deve dar grande atenção à escolha das temáticas, assuntos e problemas utilizados no Fórum. Lembrando, que no momento da prática, deve garantir a participação e o envolvimento de todos os estudantes, sem exclusão (LEÃO *et al.*, 2018).

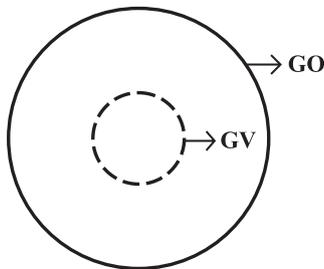
#### 4.2.11 Grupo de Verbalização e Grupo de Observação (GV-GO)

Sabedores somos, que professores ao sondar estratégias metodológicas diferenciadas para suas aulas, por vezes, utilizam dinâmicas de grupo. As estratégias metodológicas que utilizam as dinâmicas de grupo, tem por peculiaridade a socialização dos estudantes, o compartilhamento de ideias e percepções entre o grupo, promovendo a participação ativa dos mesmos no processo de ensino e aprendizagem.

Como uma das estratégias que envolvem o dinâmica de grupos, podemos citar o Grupo de Verbalização e Grupo de Observação, ou GV-GO, como também é conhecida. Esta

estratégia metodológica baseia-se em dividir a turma em dois grupos, o de verbalização e o de observação e analisar determinado tema ou assunto. O grupo de verbalização (GV), tem por função verbalizar sobre o assunto ou tema proposto pelo professor em um círculo no centro da sala, enquanto o grupo de observação (GO), forma um círculo exterior observando e avaliando o grupo de verbalização. (LEAL *et al.*, 2017).

Figura 3: Organização dos grupos GVGO em sala de aula



Fonte: Leal *et al.* (2017, p. 47)

Para o fechamento da atividade, Anastasiou e Alvez (2004), propõem que o grupo de observação exponha suas anotações e contribua de forma oral a respeito do que foi observado na verbalização. Sugere-se também, que o professor solicite que os grupos troquem de lugares, de observadores para verbalizadores e assim sucessivamente. A atividade encerra-se com um fechamento por parte do professor, contemplando os objetivos e incluindo elementos dos produtos obtidos.

Leal *et al.* (2017), afirma que além de proporcionar o desenvolvimento mental dos estudantes, essa estratégia didático-metodológica, contribui para o desenvolvimento pessoal dos

estudantes por meio do aproveitamento de ideias, possibilitando a complementação e ampliação do conhecimento. Ainda segundo a autora:

[...] também se pode afirmar que a técnica GV-GO apresenta o seguinte escopo: desenvolvimento da capacidade de análise e dedução; reprodução do senso crítico; estímulo à participação ativa dos alunos por meio da partilha de pontos de vista; e provimento de ambiente propício ao desenvolvimento de assuntos novos. (LEAL *et al.*, 2017 p. 44)

Ao trabalhar no GV-GO, os estudantes são incentivados a pensar em soluções para os problemas apresentados e/ou comentar sobre o assunto proposto. Dessa forma, essa estratégia relaciona-se a aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel (1983), pois, segundo a autora: “[...] tudo isso requer a transformações em preposições que já existiam no intelecto de cada um deles e que serão, de algum modo, modificadas por meio desse processo.” (LEAL *et al.*, 2017, p. 46).

#### 4.2.12 Desempenho de Papeis (Dramatização)

A dramatização está inteiramente ligada ao fazer de conta, lidar com o imaginário, com a criatividade, imaginar-se no outro, criar situações. Por isso, conforme Leal *et al.*, 2017, p. 142:

[...] é uma atividade relacionada com assumir papéis sociais de acordo com o ambiente, podendo-se entender a atuação como um meio pelo qual estabelecemos uma relação com o

outro [...] isso implica o ato de pensar o ensino, considerando suas múltiplas dimensões, inclusive as vivências e as emoções dos estudantes.

A ligação entre o processo de ensino-aprendizagem escolar e a metodologia da dramatização, estimula os estudantes a participarem efetivamente, e se configura como oportunidade para trabalhar diferentes perspectivas neste processo. Ao colocar em prática esta metodologia para sala de aula, o professor estará direcionando seus estudantes a uma atividade de ludicidade, proporcionando a assimilação de novos conhecimentos de forma prazerosa. (SANFELICE; MEINERZ, 2017).

Segundo Anastasiou e Alvez (2004), a dramatização pode ser realizada mediante planejamento do professor ou pode ocorrer de forma espontânea. Se a opção do professor for por trabalhar a dramatização de forma espontânea, o planejamento ficará por conta dos estudantes, proporcionando maior autenticidade e desenvolvendo a autonomia destes.

As autoras, Leal *et al.* (2017), atentam-se ao papel do professor nessa estratégia didática-metodológica, afirmando que esse deve ser o orientador. No caso da dramatização planejada, deve selecionar e encaminhar aos estudantes, a situação a ser representada por meio da dramatização. Os estudantes, por sua vez, devem analisar a situação proposta pelo professor, coletar informações, avaliar e selecionar os pontos mais relevantes para a atividade.

Para organização da atividade, os estudantes devem seguir três etapas. Inicialmente devem realizar o aquecimento, que

refere-se a adaptação do texto, ao contexto e a decisão de quem serão os protagonistas da dramatização. Na etapa da dramatização, os estudantes representarão os papéis conforme organizado na etapa de aquecimento. E na última etapa, todos os participantes deverão realizar comentários e avaliar o que foi apresentado, compartilhando as experiências adquiridas (LEAL *et al.*, 2017).

Figura 4: Etapas da dramatização

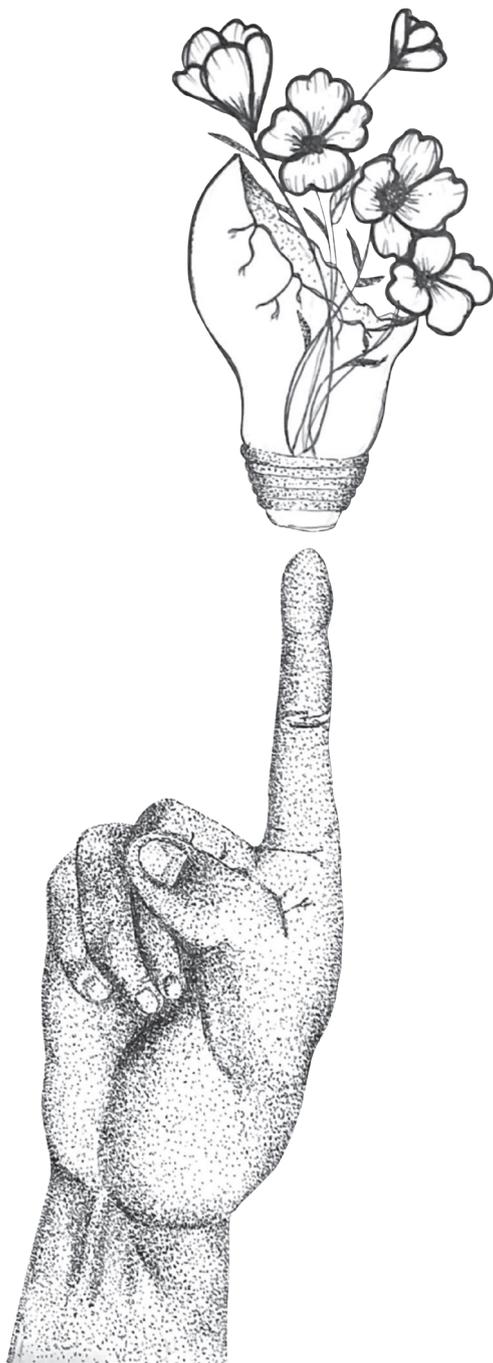


Fonte: Adaptado de Leal *et al.* (2017 p. 147)

Dentre as contribuições dessa metodologia, destaca-se a possibilidade dos estudantes refletirem e questionarem acerca de problemas pertinentes à sociedade, e exercendo a empatia, colocando-se no lugar do outro. Assim como destaca Anastasiou e Alvez (2004, p. 89), a dramatização: “[...] traz à sala de aula um pedaço da realidade social, de forma viva e espontânea, para ser observada e analisada pelos estudantes. Desenvolve a criatividade, a desinibição, a inventividade e a liberdade de expressão.”

Por fim, ressalta-se, de acordo com Sanfelice e Meinerz (2017) que a utilização da metodologia de Dramatização, não é apenas a encenação de um texto, de uma história, de uma situação ou de um problema pertinente, bem como recria, interpreta situações e envolve todos os estudantes nessa prática. E possibilita

a interdisciplinaridade, a contextualização e, por sua vez, exige rigorosa preparação, planejamento, tempo, energia, dedicação e comprometimento coletivo.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Predominantemente o espaço/tempo escolar sempre foi/é estruturado por disciplinas, pela fragmentação do ensino produzido em uma escola conteudista, com preocupação manifesta em “vencer” conteúdos. Este estudo, aqui sistematizado, contribui para construir estratégias viabilizadoras de ações didático-pedagógicas que objetive superar o ensino fundamentado no modelo tradicional de educação marcado pela repetição, pela memorização, pela descontextualização, pois a prática pedagógica contextualizada oportuniza aos discentes o gosto e o envolvimento pelo aprender, pois conforme afirmam Fontana, Ecco e Nogaro (2017, p. 24): “Estimular a aprendizagem, nas diferentes situações da educação formal escolar, consiste, também, romper ou superar o modelo de escola fundado na memória, uma vez que armazenar dados na memória dos estudantes não pode mais ser a preocupação primordial da escola [...]”.

Para a implementação do ensino contextualizado em sala de aula, o professor necessita conhecer, estudar e planejar de acordo com os saberes e as vivências de seus estudantes.

A importância da contextualização dos saberes dos estudantes está presente nas bases legais para a Educação em nosso país, propondo que as instituições de ensino e educadores tragam os conhecimentos prévios dos estudantes para sala de aula, vinculando aos novos conhecimentos que serão adquiridos. Assim como comentam os autores: “A

condição para gerar aprendizagens eficientes e duradouras consiste no envolvimento, na interação de modo especial com o contexto [...]” (FONTANA; ECCO; NOGARO, 2017, p. 25).

Tanto na Base Nacional Comum Curricular quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a contextualização é proposta para dar sentido e significado aos temas, assuntos, conteúdos desenvolvidos em aula. Esta proposição, além de entusiasmar os participantes do processo de ensinagem, amplia o interesse e o gosto por aprender, aprimora o protagonismo discente e favorece aprendizagens significativas, pois facilita a compreensão do sentido das “coisas”, dos fenômenos e da vida.

No decorrer deste estudo apresentou-se o conceito, as condições e o papel do professor de acordo com a Teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel, que vem ao encontro com a aprendizagem significativa, pois contempla vivências dos estudantes, possibilitando que se envolvam com motivação na construção de novos conhecimentos. De acordo com essa teoria, a aprendizagem torna-se mais efetiva quando um novo conteúdo é associado a um conhecimento já existente no estudante. Dessa forma, o processo de aprendizagem torna-se mais eficiente pois organiza o ensino a partir do conhecimento prévio dos estudantes. Do contrário, tem-se uma aprendizagem limitada.

As condições para a ocorrência de uma aprendizagem significativa são duas: os conteúdos escolares que serão aprendidos precisam ser potencialmente significativos (lógica e

psicologicamente), e é preciso que o estudante esteja disposto a aprender. Na construção de uma aprendizagem significativa, o professor tem o dever de diagnosticar quais são os conhecimentos prévios que seus estudantes possuem, desenvolver estratégias didático-metodológicas que propiciem aprendizagens duradouras e contextualizadas, além de atuar como mediador e estimulador para que o aluno aprenda.

Estando de acordo com o que é proposto pelos PCNs para o Ensino Médio (BRASIL, 1999), objetivando a superação e a prática caracterizada a partir da concepção do ensino tradicional, em que se consideram os estudantes como “tábulas rasas” e os professores como transmissores de um conhecimento único e verdadeiro, este estudo apontou metodologias em que os alunos possam desenvolver sua autonomia, que assumam uma postura ativa, sendo protagonistas em seu processo de aprendizagem. Tais procedimentos didáticos-metodológicos são viáveis para a operacionalização do ensino contextualizado, bem como possibilitam vivenciar a aprendizagem significativa. Ressaltando que, ao professor cabe a função de propor e liderar as estratégias metodológicas que utilizará em sala de aula, levando em consideração a particularidade de seus estudantes, o cotidiano dos mesmos, seus objetivos, os conteúdos a serem apreendidos e suas possibilidades concretas e subjetivas, tendo sempre como propósito o aprendizado de seus estudantes. Conforme Ricardo (2003b, p. 6), a opção pela ensinagem contextualizada e significativa:

[...] implica escolhas didáticas que sejam significativas ao aluno, no sentido de estarem relacionadas com situações-

problema social e historicamente localizados. Ou seja, que tenham sentido para o educando. Nessa perspectiva, espera-se que os conhecimentos apreendidos pelos alunos sejam mobilizados em outros contextos para além do espaço escolar, onde as necessidades de conhecimento irão se manifestar.

Portanto, conforme apresentado, torna-se necessário que professores trabalhem com metodologias ativas e diferenciadas em suas aulas, na construção de um processo de ensino-aprendizagem contextualizado e significativo, em que é possível despertar e resgatar nos estudantes, o gosto pelo aprender, colocando-os como centro neste processo, possibilitando que os mesmos relacionem seus conhecimentos prévios no processo de construção de novos conhecimentos, estimulando-os a serem agentes críticos, questionadores e transformadores.

Espera-se que essa obra desperte o interesse de estudiosos e/ou profissionais da educação em ampliar essa pesquisa, no sentido de conhecer elementos do trabalho docente em relação ao ensinar e ao aprender, considerando o princípio da contextualização e da aprendizagem significativa.

## REFERÊNCIAS

ALEGRO, R. C. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio.** [s.l.] UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULIST- UNESP, 2008.

ALTARUGIO, M. H.; DINIZ, M. L.; LOCATELLI, S. W. O Debate como Estratégia em Aulas de Química. **Química Nova na Escola**, v. 32, n. 1, p. 5, 2010.

ALTHAUS, M. T. M. O seminário como estratégia de ensino na pós graduação: concepções e práticas. **X Congresso Nacional de Educação–EDUCERE e o I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação–SIRSSE - PUCPR**, v. 7, 2011.

ALVES, R. **Ao professor, com meu carinho.** Campinas, SP: Verus, 2011.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias em sala de aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.

AUSUBEL, D. P. **Psicología Educativa:** um punto de vista cognoscitivo. 2.ed. Mexico: [s.n.].

**Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasil, 2017.

BORGES, T. B. **Contribuições de uma sequência didática metodologicamente ativa para uma aprendizagem significativa no ensino de biologia no Ensino Médio.** [s.l.] Universidade de São Paulo, 2018.

BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J. C. B. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 83, 2014.

BRASIL MEC. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio, 1999.

BRITO, C. F. DE; COELHO, O. M. M.; PINTO, V. B. Resumos e Seminários como Metodologias de Ensino e Aprendizagem: Um Relato de Experiência. **Revista da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS**, p. 10, 2014.

ECCO, I. **A Prática Educativa Escolar Problematizadora e Contextualizada**. Erechim: EdiFAPES, 2004.

EDMUNDO, E. S. G. A Contextualização no Ensino e Aprendizagem: Expandindo Perspectivas em Contextos de Formação de Docentes. **XI Congresso Nacional de Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná**, p. 18, 26 set. 2013.

FARIA, F. L. DE. **O estudo de caso aplicado ao ensino médio: o olhar do professor e do aluno sobre essa estratégia de ensino**. [s.l.] Universidade Federal de Juíz de Fora, 2014.

FERNANDES, S. da S. **A contextualização do ensino de matemática: um estudo com alunos e professores do ensino fundamental da rede particular do ensino do distrito federal**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6302197-A-contextualizacao-no-ensino-de-matematica-um-estudo-com-alunos-e-professores-do-ensino-fundamental-da-rede-particular-de-ensino-do-distrito-federal.html>. Acesso em: Ago. 2022.

FESTAS, M. I. F. A aprendizagem Contextualizada: Análise dos seus Fundamentos e Práticas Pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 713-727, 2015.

FONTANA, F.; ECCO, I.; NOGARO, A. A Contextualização no Processo de Ensino-Aprendizagem. **40ª Semana Acadêmica Integrada dos Cursos de Pedagogia e Letras**, p. 20-32, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUIMARÃES, A. M.; SOARES, H. C. C.; BORGES, J. V. S. Metodologia Ativa Como Ferramenta De Ensino Aprendizagem No Ensino Fundamental I. Disponível em: [http://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/METODOLOGIA\\_ATIVA\\_COMO\\_FERRAMENTA\\_DE\\_ENSINO\\_APRENDIZAGEM\\_NO\\_ENSINO\\_FUNDAMENTAL\\_I.pdf](http://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/METODOLOGIA_ATIVA_COMO_FERRAMENTA_DE_ENSINO_APRENDIZAGEM_NO_ENSINO_FUNDAMENTAL_I.pdf). Acesso em: 23 ago. 2022. p. 07

JUNGLES, L. A. P.; MAGEDANZ, A. Portfólio Reflexivo: Uma Ferramenta na Educação Profissional. **Revista Signos**, p. 287-304, jul. 2018.

KLAUSEN, L. DOS S. Aprendizagem Significativa : Um Desafio. **EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação**, p. 6403-6411, 2017.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASANOVA, S. **Revolucionando a sala de aula**: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 1. ed. [s.l: s.n.].

LEÃO, M. F.; DUTRA, M. M.; ALVES, A. C. T. **Estratégias Didáticas Voltadas Para o Ensino de Ciências: Experiências Pedagógicas na Formação Inicial de Professores**. Uberlândia: Edibrás, 2018.

LEMOS, E. DOS S. A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: ESTRATÉGIAS FACILITADORAS E AVALIAÇÃO. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 1, n. 1, p. 25-35, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. **Cadernos de Pedagogia Universitaria**, v. 10, 2009.

LOBATO, A. C. **Contextualização**: um conceito em debate. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0173.html>. Acesso em: 1 mar. 2020.

MELLO, G. N. DE. Transposição Didática, Interdisciplinaridade e Contextualização. v. 20, n. 8, p. 6, 2012.

MOLEIRO, M. J.; DAMIÃO, M. H.; FESTAS, M. I. F. Contextualização da Aprendizagem: Sua Representação em Manuais Escolares de Estudo do Meio. **Impactum - Imprensa da Universidade de Coimbra**, 2014.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

PARCHEN, M. D. F. R.; SCHEER, S.; PARCHEN, C. F. A. Contextualização do Ensino-Aprendizagem na Disciplina de Construção Civil Articulada em Ambiente Virtual de Aprendizagem Colaborativo. **da Vinci**, v. 4, n. 1, p. 169–190, 2007.

PAZ, E. DE C.; SILVA, J. P. DA; NASCIMENTO, P. L. S. **Seminário como estratégia na prática docente do ensino superior**. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Andreia\\_Machado7/publication/337037496\\_Coaching\\_como\\_estrategia\\_para\\_a\\_inovacao\\_educacional/links/5dcea8db299bf1b74b43ad30/Coaching-como-estrategia-para-a-inovacao-educacional.pdf#page=28](https://www.researchgate.net/profile/Andreia_Machado7/publication/337037496_Coaching_como_estrategia_para_a_inovacao_educacional/links/5dcea8db299bf1b74b43ad30/Coaching-como-estrategia-para-a-inovacao-educacional.pdf#page=28). Acesso em: 22 abr. 2020.

PELIZZARI, A. et al. Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. **Revista PEC**, p. 37-42, 2002.

PIMENTA, S. DE A.; CARVALHO, A. B. G. **Elementos da didática**: os diferentes métodos de ensino. Campina Grande, PB: EDUEP, 2008.

PORTILHO, E. M. L.; ALMEIDA, S. DO C. D. DE. Avaliando a aprendizagem e o ensino com pesquisa no Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 60, p. 469-488, 2008.

REIS, A. **O estudo dirigido como ferramenta auxiliar no processo de ensinoaprendizagem na educação superior**. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA%0A1\\_ID626\\_02092018230638.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA%0A1_ID626_02092018230638.pdf). Acesso em: 1 mar. 2020.

REIS, E. DOS S.; TELES, E. C. **Contextualizar a Educação, Dar Sentido aos Saberes**. Curitiba: CRV, 2019.

RICARDO, E. C. Implementação dos PCN em Sala de Aula: Dificuldades e Possibilidades. **Física na Escola**, v. 4, n. 1, p. 8-11, 2003a.

RICARDO, E. C. A Problematização E A Contextualização No Ensino Das Ciências: Acerca Das Idéias De Paulo Freire E Gérard Fourez. **IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciências**, p. 12, 2003b.

RUANO, M. R. B. ¿Cómo Fomentar El Aprendizaje Significativo En El Aula? **Revista digital para profesionales de la enseñanza**, p. 6, 2009.

SANFELICE, D.; MEINERZ, A. O Teatro Como Ferramenta Pedagógica No Ensino Técnico Integrado Ao Médio: Uma Experiência No IFRS Campus Osório. **#tear - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 2, p. 13, 2017.

SANTOS, J. C. F. DOS. **Aprendizagem Significativa: Modalidades de Aprendizagem e o Papel do Professor**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, A. P. DA. **O conceito de educação contextualizada na perspectiva do pensamento complexo: um começo de conversa**. [s.l.] Universidade Federal de Campina Grande, 2010.

SILVA, A. P. DA *et al.* As metodologias ativas aplicadas ao ensino médio. **PBL for the next generation -International Conference**, fev. 2018. 18 p. Texto apresentado como Monografia (Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro)–Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2010.

SILVA, J. A. S.; BRAIBANTE, M. E. F. Aprendizagem Significativa: Concepções na Formação Inicial de Professores de Ciências. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 1, n. 1, p. 1-22, 2018.

SOUZA, S. C. DE; DOURADO, L. Aprendizagem Baseada em Problemas (Abp): Um Método de Aprendizagem Inovador para o Ensino Educativo. **Holos**, v. 5, p. 182, 2015.

TAFNER, E. P. A Contextualização do Ensino como Fio Condutor do Processo de Aprendizagem. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-contextualizacao-do-ensino-como-fio-condutor-do-processo-de-aprendizagem>. Acesso em: mar. 2020.



# Idanir Ecco

Natural de Mariano Moro, RS.

Licenciado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia N<sup>a</sup> S<sup>a</sup> da Imaculada Conceição – FAFIMC - (Viamão, RS) e Mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo - UPF - (Passo Fundo, RS).

## **Autor das obras:**

- Ser Educador na Atualidade: dos desafios e compromissos, publicada pela Edelbra;
- Virtudes Docentes para a Educação Humanizadora: Revisitando Paulo Freire, publicada pela EdiFAPES;
- Reflexões: Temas do Cotidiano Educacional, publicada pela Habilis;
- A Prática Educativa Escolar Problematizadora e Contextualizada: uma vivência na disciplina de História, publicada pela EdiFAPES.

## **Coautor das obras:**

- Desvelando Belas Mentiras: alienação e ideologia nos livros didáticos, publicada pela EdiFAPES;
- Um Mosaico sobre Erechim, publicada pela Edelbra.
- Manual e Normas Técnicas para Produções Acadêmicas da URI, publicado pela URI/FW.

## **Organizador das obras:**

- Temas emergentes na formação inicial docente [recurso eletrônico]: uma abordagem teórico-prática de pesquisas em educação, publicada pela EdiFAPES.
- Temas contemporâneos em educação: reflexões, perspectivas e desafios, publicada pela EdiFAPES.

Professor da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI Erechim (Erechim, RS), atuando em Cursos de Graduação, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão.

Membro da Academia Erechinense de Letras - Cadeira 14.

**Contato:** idanir@uricer.edu.br

A aprendizagem significativa é proposta pelos autores como uma abordagem que se difere do ensino mecanizado e conteudista, sem relação com o meio. Afirmam que a contextualização do ensino é elemento motivacional para os estudantes e uma boa oportunidade para a ressignificação da docência, trazendo elementos incentivadores da análise crítica e criativa dos envolvidos, colocando estudantes e professores como protagonistas no processo de ensinar e de aprender.

Uma obra que desperta, que instiga; que possibilita um novo entendimento para a ação reflexiva educacional e que desacomoda professores e estudantes.

**Franciele F. Marques**

*Doutora em Educação UPF/Passo Fundo-RS*

ISBN 978-65-88528-26-6



9 786588 528266