Capítulo 22

Prática Pedagógica e Aprendizagem Significativa: Possibilidades para o Ensino na Educação Básica

Pedagogical Practice and Meaningful Learning: Possibilities for Teaching in Basic Education

Ivan Kleber Linhares dos Santos

Resumo: Este estudo discute as relações entre prática pedagógica e aprendizagem significativa na educação básica, considerando o planejamento docente, os conhecimentos prévios dos estudantes, a mediação pedagógica e a avaliação da aprendizagem. O objetivo consiste em analisar como escolhas didáticas contextualizadas podem favorecer a atribuição de sentido aos conteúdos escolares. Trata-se de uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, fundamentada em contribuições de Ausubel, Moreira (2012), Freire (1996), Libâneo (1994), Zabala (1998) e documentos curriculares brasileiros. A discussão aponta que a aprendizagem significativa não depende exclusivamente de recursos inovadores, mas da organização intencional das situações de ensino, da identificação do repertório dos alunos e da possibilidade de relacionar novos conhecimentos a experiências anteriores. Também são discutidos os limites das metodologias participativas quando desvinculadas dos objetivos curriculares e a importância de uma avaliação que acompanhe o processo. Conclui-se que o professor desempenha papel decisivo ao criar condições para a compreensão, a participação e a reelaboração dos conhecimentos, respeitando as diferenças entre os estudantes.

Palavras-chave: prática pedagógica; aprendizagem significativa; educação básica.

Abstract: This study discusses the relationship between pedagogical practice and meaningful learning in basic education, considering lesson planning, students' prior knowledge, pedagogical mediation, and learning assessment. The objective is to analyze how contextualized teaching choices can contribute to the meaningful understanding of school content. This study is a qualitative literature review based on the contributions of Ausubel, Moreira (2012), Freire (1996), Libâneo (1994), Zabala (1998), and Brazilian curricular documents. The discussion indicates that meaningful learning does not depend exclusively on innovative resources, but rather on the intentional organization of teaching situations, the identification of students' existing knowledge, and the opportunity to relate new knowledge to previous experiences. The limitations of participatory methodologies when disconnected from curricular objectives are also discussed, as well as the importance of assessment in monitoring the learning process. It is concluded that teachers play a decisive role in creating conditions for understanding, participation, and the reconstruction of knowledge, while respecting differences among students.

Keywords: pedagogical practice; meaningful learning; basic education.

INTRODUÇÃO

A escola reúne sujeitos com histórias, experiências e modos de aprender distintos. Mesmo quando seguem um currículo comum, os estudantes não chegam à sala de aula com as mesmas referências, expectativas ou oportunidades de acesso ao conhecimento. Essa diversidade exige que a prática pedagógica seja

DOI: 10.47573/aya.6228.3.57.22

compreendida como uma atividade de interpretação e tomada de decisões, e não como a simples aplicação de técnicas.

Em muitas situações, o ensino se organiza em torno da exposição de conteúdos e da reprodução de respostas. Embora a memorização tenha funções específicas, ela se torna insuficiente quando o estudante não consegue explicar o que aprendeu, estabelecer relações ou mobilizar o conhecimento em novos contextos. A teoria da aprendizagem significativa oferece uma perspectiva para compreender esse problema.

Este estudo parte da seguinte questão: de que maneira a prática pedagógica pode favorecer a aprendizagem significativa dos estudantes na educação básica? O objetivo geral é analisar a relação entre escolhas didáticas e construção de significados no processo de ensino. Como objetivos específicos, pretende-se discutir os fundamentos da aprendizagem significativa, examinar o papel do planejamento e da mediação docente e identificar possibilidades de avaliação coerentes com essa perspectiva.

DESENVOLVIMENTO

Aprendizagem Significativa: Fundamentos Conceituais

A teoria da aprendizagem significativa, associada à obra de David Ausubel, atribui centralidade ao que o estudante já sabe. O novo conteúdo tende a adquirir significado quando encontra ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz e se relaciona a elas de maneira não arbitrária. Isso não significa apenas recorrer a exemplos conhecidos, mas compreender quais conceitos anteriores podem sustentar novas explicações.

Moreira (2012) destaca que a aprendizagem significativa envolve interação entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos. Nessa interação, os conceitos existentes podem ser modificados, enquanto as informações recém-aprendidas passam a integrar uma estrutura mais elaborada. O processo, portanto, não corresponde à simples adição de dados à memória.

A disposição do estudante para aprender e a natureza potencialmente significativa do material também importam. Uma atividade pode ser interessante sem promover compreensão conceitual, assim como um conteúdo rigoroso pode permanecer distante da realidade do aluno se não houver mediação adequada. A prática pedagógica precisa lidar simultaneamente com esses aspectos.

Uma consequência importante dessa perspectiva é a necessidade de investigar ideias prévias antes de iniciar uma sequência didática. Perguntas abertas, relatos, desenhos, situações-problema e conversas orientadas podem revelar explicações espontâneas que servirão de ponto de partida para o trabalho docente.

Esses conhecimentos não devem ser tratados apenas como erros a eliminar. Muitas vezes, expressam tentativas coerentes de interpretar fenômenos a partir de

experiências limitadas. O professor pode reconhecer sua lógica, problematizar seus limites e oferecer instrumentos para que sejam revistos.

Conhecimentos Prévios e Organização do Ensino

Planejar a partir dos conhecimentos prévios não equivale a restringir o currículo ao cotidiano imediato. A escola tem a responsabilidade de ampliar o horizonte cultural e científico dos estudantes. O cotidiano pode funcionar como ponto de partida, enquanto o ensino introduz conceitos, linguagens e formas de raciocínio que não seriam necessariamente adquiridos de maneira espontânea.

Em uma aula de Ciências, por exemplo, concepções dos alunos sobre alimentação podem abrir espaço para o estudo de nutrientes, metabolismo e saúde coletiva. Em História, memórias familiares e acontecimentos locais podem favorecer a compreensão de processos sociais mais amplos. Em Língua Portuguesa, práticas de leitura presentes no ambiente dos estudantes podem ser relacionadas à análise de gêneros textuais.

A articulação entre o familiar e o desconhecido requer seleção criteriosa de conteúdos. Se o professor permanece apenas na experiência cotidiana, pode limitar o aprofundamento conceitual. Se ignora inteiramente essa experiência, corre o risco de apresentar conhecimentos sem pontos de ancoragem para sua compreensão.

Organizadores prévios, comparações e esquemas conceituais podem auxiliar a estabelecer relações, desde que não sejam usados como fórmulas universais. O valor de cada recurso depende da clareza dos objetivos, da complexidade do tema e das dificuldades observadas durante o percurso.

A aprendizagem também demanda tempo. Retomar ideias, examinar contradições e aplicar conceitos em situações diferentes são movimentos que favorecem a consolidação do conhecimento. Um planejamento excessivamente fragmentado, voltado apenas ao cumprimento de tarefas, pode impedir esse trabalho.

A Prática Pedagógica como Ação Intencional

Libâneo (1994) compreende a didática como campo dedicado às relações entre objetivos, conteúdos, métodos e condições de ensino. Nessa perspectiva, a prática pedagógica não se reduz à criatividade individual do professor: envolve escolhas que precisam ser justificadas por finalidades educativas.

A intencionalidade aparece quando o docente consegue explicar o que pretende que os estudantes compreendam, por que determinado conteúdo é relevante e quais experiências podem contribuir para essa aprendizagem. O planejamento, nesse caso, não é um roteiro inflexível, mas uma hipótese de trabalho que se ajusta às respostas da turma.

Zabala (1998) chama a atenção para a organização das sequências didáticas e para a relação entre atividades e conteúdos de diferentes naturezas. Aprender um conceito, desenvolver um procedimento e construir uma atitude envolvem demandas

específicas. Por isso, não é adequado avaliar todas essas aprendizagens por meio de um único instrumento.

Mendes (2025) alerta para simplificações que opõem, de maneira rígida, métodos ativos e passivos. Uma aula expositiva bem conduzida pode contribuir para a compreensão, especialmente quando apresenta problemas, recupera conhecimentos anteriores e abre espaço para perguntas. Da mesma forma, uma atividade em grupo pode produzir pouco aprendizado se os alunos apenas dividirem tarefas sem discutir o conteúdo.

O critério principal não deve ser a aparência de inovação, mas a qualidade das relações que a atividade permite estabelecer. Isso exige observar como os estudantes argumentam, quais dúvidas formulam e que transformações aparecem em suas explicações.

Mediação Docente e Diálogo

A mediação do professor envolve organizar o acesso ao conhecimento e criar condições para que o estudante participe intelectualmente da aula. Essa participação não se confunde com falar o tempo todo. Escutar uma explicação, comparar argumentos, registrar hipóteses e reformular uma resposta também são formas de envolvimento com o objeto de estudo.

Freire (1996) defende uma prática educativa marcada pela reflexão crítica e pelo reconhecimento dos sujeitos envolvidos no processo. O diálogo, nesse contexto, não significa abandonar a responsabilidade docente pela seleção de conhecimentos, mas recusar uma relação em que a palavra do aluno não tenha qualquer relevância.

Perguntas formuladas pelo professor podem ampliar o pensamento quando solicitam justificativas, relações e exemplos. Questões que exigem apenas repetição tendem a revelar menos sobre a compreensão. O acompanhamento das respostas ajuda a identificar dificuldades e orientar novas intervenções.

Também é necessário considerar o clima da sala de aula. O medo de errar, a exposição pública de dificuldades e a desvalorização de experiências podem reduzir a participação. Um ambiente de respeito não elimina a exigência acadêmica; ao contrário, cria condições para que os estudantes enfrentem desafios mais complexos.

A mediação docente ganha força quando o professor combina explicações claras, atividades adequadas e devolutivas específicas. A autonomia do aluno é construída gradualmente, mediante oportunidades de decisão acompanhadas de orientação.

Planejamento e Contextualização Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) apresenta competências e habilidades que devem orientar o trabalho escolar, respeitando as particularidades dos sistemas de ensino e das comunidades. Sua utilização exige tradução

pedagógica: habilidades amplas precisam ser convertidas em objetivos de aprendizagem observáveis e em situações de ensino coerentes.

Contextualizar não significa transformar toda aula em uma atividade sobre fatos recentes. A contextualização pode ocorrer por meio de problemas científicos, obras culturais, situações históricas e experiências sociais capazes de conferir propósito à investigação de determinado conteúdo.

Um planejamento consistente considera o que os estudantes precisam aprender, quais conhecimentos já possuem, quais obstáculos são previsíveis e que evidências poderão indicar progresso. Essas perguntas ajudam a selecionar recursos sem depender de modismos metodológicos.

Em turmas heterogêneas, diferentes formas de acesso ao conteúdo podem ser necessárias. Textos, imagens, materiais manipuláveis, demonstrações e discussões orais podem ampliar as possibilidades de participação. A diversidade de recursos, contudo, precisa preservar os objetivos centrais do ensino.

A flexibilidade também é indispensável. Quando uma atividade revela dificuldades não previstas, insistir mecanicamente no cronograma pode comprometer a aprendizagem. Rever a sequência, oferecer explicações adicionais ou retomar conceitos anteriores são decisões pedagógicas legítimas.

Estratégias Participativas e Investigação

A revisão de Marques *et al.* (2021) discute possibilidades e limites das metodologias ativas em diferentes contextos educacionais. Projetos, estudos de caso, debates e resolução de problemas podem favorecer a aprendizagem significativa quando convidam os estudantes a mobilizar conceitos para compreender situações. Cunha *et al.* (2024) ressaltam a diversidade de definições e fundamentos das metodologias ativas. O simples uso dessas estratégias, entretanto, não assegura resultados. A atividade precisa ter problema definido, fontes adequadas e momentos de sistematização.

Em um projeto sobre o consumo de água na escola, por exemplo, os estudantes podem levantar informações, construir tabelas, interpretar dados e discutir medidas possíveis. Para que a experiência não permaneça apenas no plano da sensibilização, o professor precisa explicitar os conceitos matemáticos, científicos e sociais trabalhados.

O trabalho em grupo oferece oportunidades de argumentação e cooperação, mas exige acompanhamento. Sem critérios claros, alguns alunos podem assumir todas as tarefas, enquanto outros participam apenas formalmente. A distribuição de responsabilidades e a avaliação do processo ajudam a enfrentar esse problema.

A investigação orientada permite que o estudante formule hipóteses e compare explicações. O professor continua responsável por assegurar a consistência das informações e por intervir quando as conclusões não encontram sustentação nas evidências.

Atividades participativas são mais produtivas quando alternam momentos de exploração, explicitação conceitual, prática e síntese. Essa alternância evita a falsa oposição entre ensinar conteúdos e promover protagonismo estudantil.

Avaliação Formativa e Evidências de Aprendizagem

Ferrarini, Behrens e Torres (2022) discutem o potencial dos portfólios para articular reflexão e avaliação, embora a maior parte dos estudos examinados se concentre no ensino superior. A avaliação da aprendizagem precisa acompanhar aquilo que se pretende ensinar. Se o objetivo é desenvolver compreensão e capacidade de argumentação, uma prova centrada exclusivamente em definições memorizadas oferece evidências limitadas. A escolha dos instrumentos deve considerar a natureza do conhecimento e as condições concretas da turma.

Luckesi (2011) discute a avaliação como componente do acompanhamento pedagógico, diferenciando sua função diagnóstica de práticas voltadas apenas à classificação. Nessa perspectiva, avaliar envolve interpretar informações para orientar decisões de ensino.

Registros de aula, produções escritas, explicações orais, mapas conceituais e tarefas de aplicação podem revelar como os estudantes relacionam ideias. Nenhum instrumento é suficiente isoladamente. A combinação de evidências permite uma visão mais cuidadosa do processo.

A devolutiva ao estudante precisa ser específica. Dizer apenas que uma resposta está incorreta pouco contribui para a revisão do raciocínio. É mais útil indicar qual relação conceitual precisa ser reconsiderada e oferecer uma oportunidade real de reelaboração.

A avaliação formativa também informa o planejamento do professor. Quando muitos alunos apresentam a mesma dificuldade, pode ser necessário rever a explicação, o material ou a sequência de atividades. Assim, a avaliação deixa de ser apenas uma etapa final e passa a integrar o próprio ensino.

Inclusão e Diferenças nas Formas de Aprender

A defesa da aprendizagem significativa precisa considerar que os estudantes apresentam ritmos, repertórios e necessidades distintas. Essas diferenças não autorizam expectativas reduzidas, mas exigem atenção às barreiras que dificultam o acesso aos conhecimentos escolares.

Uma prática inclusiva busca identificar obstáculos de linguagem, comunicação, participação e avaliação. A adaptação de recursos pode favorecer o envolvimento de estudantes com deficiência, dificuldades específicas ou trajetórias escolares interrompidas, sem que isso signifique abandonar os conteúdos essenciais.

Atividades que permitem diferentes formas de expressão podem ampliar as oportunidades de demonstrar aprendizagem. Em alguns casos, uma explicação oral, um esquema visual ou uma demonstração prática ajuda a evidenciar conhecimentos que não aparecem com a mesma clareza em um teste escrito.

O professor, entretanto, não atua sozinho. O trabalho articulado com equipes pedagógicas, profissionais de apoio e famílias pode contribuir para compreender necessidades e planejar respostas adequadas. A inclusão demanda condições institucionais, formação e recursos.

Ao considerar a diversidade da turma, o docente precisa evitar tanto a padronização rígida quanto a fragmentação excessiva. O desafio é garantir objetivos comuns de aprendizagem com percursos e apoios ajustados às necessidades observadas.

Condições de Trabalho e Limites da Prática Docente

A qualidade do ensino não depende exclusivamente das escolhas individuais do professor. Número de estudantes por turma, tempo de planejamento, disponibilidade de materiais, infraestrutura e continuidade da formação profissional interferem na possibilidade de desenvolver propostas pedagógicas consistentes.

Em contextos de recursos limitados, práticas contextualizadas podem ser realizadas com materiais simples e organização cuidadosa das atividades. Ainda assim, não seria adequado transformar a criatividade docente em justificativa para a ausência de investimento nas escolas.

A formação continuada ganha relevância quando promove análise de situações concretas de ensino. Cursos centrados apenas na apresentação de técnicas, sem espaço para discutir dificuldades de aplicação, podem ter impacto reduzido na rotina escolar.

O trabalho coletivo entre professores permite construir sequências interdisciplinares, compartilhar critérios de avaliação e acompanhar dificuldades recorrentes. Essa colaboração também ajuda a evitar que a aprendizagem significativa seja interpretada como responsabilidade isolada de um docente.

Reconhecer limites institucionais não elimina a necessidade de planejamento. Significa situar a prática pedagógica em condições reais e discutir possibilidades de aprimoramento sem atribuir todos os resultados escolares à ação individual do professor.

Articulação entre Teoria e Cotidiano Escolar

A aprendizagem significativa pode orientar decisões simples da rotina escolar. Antes de iniciar um tema, o professor pode solicitar explicações iniciais; durante a sequência, propor comparações entre ideias; ao final, apresentar um problema novo para verificar se os conhecimentos foram reorganizados.

Em Matemática, o estudo de proporcionalidade pode partir de situações familiares, mas precisa avançar para representações e relações formais. Em Geografia, mapas do bairro podem servir de entrada para a compreensão de escalas, território e desigualdades. Em Ciências, observações cotidianas podem ser relacionadas a explicações fundamentadas em evidências.

Esses exemplos indicam que a relação entre teoria e prática não exige a substituição dos conteúdos por experiências espontâneas. O papel do ensino é ampliar a compreensão do mundo, oferecendo conceitos capazes de interpretar situações além do contexto imediato.

Uma sequência didática pode ser considerada bem-sucedida quando os estudantes conseguem explicar relações que antes não percebiam, identificar limites de suas hipóteses e utilizar conceitos em problemas diferentes. Participação e satisfação são relevantes, mas não substituem evidências de aprendizagem.

A articulação entre fundamentos teóricos, escolhas didáticas e avaliação contínua contribui para uma prática menos improvisada. O professor pode manter abertura para o inesperado sem perder de vista o conhecimento que pretende ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite compreender que a aprendizagem significativa não decorre de um método isolado. Ela depende de condições pedagógicas que favoreçam relações substantivas entre novos conteúdos e conhecimentos já disponíveis aos estudantes. A identificação dessas referências, a organização de situações de ensino e a avaliação contínua constituem dimensões complementares da prática docente.

O planejamento precisa articular objetivos curriculares, mediação e oportunidades de reelaboração conceitual. Estratégias participativas podem contribuir para esse processo, desde que não se reduzam à execução de tarefas sem sistematização do conhecimento. Da mesma maneira, a exposição docente pode ser relevante quando promove compreensão e diálogo.

Conclui-se que uma prática pedagógica orientada à aprendizagem significativa exige intencionalidade, acompanhamento e compromisso com o acesso de todos aos conhecimentos escolares. Também requer reconhecer as condições institucionais que interferem no trabalho do professor. A discussão bibliográfica oferece fundamentos para refletir sobre essas escolhas, mas não substitui estudos empíricos sobre seus resultados em contextos específicos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CUNHA, Marcia Borin da *et al.* Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista,** v. 40, 2024. DOI: 10.1590/0102-469839442.

FERRARINI, Rosilei; BEHRENS, Marilda Aparecida; TORRES, Patricia Lupion. Metodologias ativas e portfólios avaliativos: o que dizem as pesquisas no Brasil sobre essa relação? **Educação em Revista,** v. 38, 2022. DOI: 10.1590/0102-469834179.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2011.MARQUES, Humberto Rodrigues *et al.* Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Avaliação, v. 26, n. 3, p. 718-741, 2021. DOI: 10.1590/S1414-40772021000300005.

MENDES, Nataniel. **Metodologias ativas: bases, contrapontos e (con)fusões epistemológicas.** Educação & Realidade, v. 50, 2025. DOI: 10.1590/2175-6236136190vs01.

MOREIRA, Marco Antonio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Qurriculum, La Laguna, n. 25, p. 29-56, 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.