



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**MARIANA MONTEIRO OLIVEIRA ALVES**

**Aprendizagem significativa: o sentido que professores do bloco inicial  
de alfabetização lhe atribuem**

**Brasília-DF  
2018**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**MARIANA MONTEIRO OLIVEIRA ALVES**

**Aprendizagem significativa, o sentido que professores do bloco inicial  
de alfabetização lhe atribuem**

Trabalho Final de Curso apresentado à  
Banca Examinadora da Faculdade de  
Educação da Universidade de Brasília,  
como requisito parcial e insubstituível  
para a obtenção do título de Pedagoga  
pela Universidade de Brasília.

**Orientador:**  
Prof. Dr. Hélio José Santos Maia

**Brasília-DF**  
**2018**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A M333a      ALVES, Mariana Monteiro Oliveira  
                  Aprendizagem significativa, o sentido que professores do  
                  bloco inicial de alfabetização lhe atribuem / Mariana  
                  Monteiro Oliveira ALVES; orientador Hélio José Santos  
                  MAIA. -- Brasília, 2018.  
                  48 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de  
Brasília, 2018.

1. Aprendizagem Significativa. 2. Bloco inicial de  
alfabetização. 3. Formação professores. 4. Percepção docente  
I. MAIA, Hélio José Santos, orient. II. Título.

**Aprendizagem significativa, o sentido que professores do bloco inicial de alfabetização lhe atribuem**

Monografia apresentada à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial e insubstituível para obtenção do título de Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

**Aprovado em**

---

Prof. Dr. Hélio José Santos Maia – (FE/UnB)  
Orientador

---

Profa. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas – (FE/UnB)  
Examinadora

---

Profa. Msc. Eloisa Assunção de Melo Lopes – (FE/UnB)  
Examinadora

---

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva – (FE/UnB)  
Suplente

## **Dedicatória**

Dedico este trabalho, em primeiro lugar, a Deus, pela força e coragem durante toda esta longa caminhada, à meu esposo Leonardo Samuel e a minha família que sempre me apoiaram e incentivaram. Dedico também a todos os professores que me acompanharam durante a graduação e em especial ao professor Hélio Maia, pela paciência na orientação e incentivo que tornaram possível a conclusão desta monografia.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus que sempre esteve ao meu lado e me proporcionou todos esses acontecimentos e conquistas, não somente nesses anos como universitária, mas em toda a minha vida até chegar até aqui.

À Universidade de Brasília, seu corpo docente, direção e administração, pela oportunidade fazer parte deste ambiente de aprendizagem.

Aos professores, Cristina Massot, Cláudia Dansa, Amaralina Miranda, Maria Zélia Borba, Ana Maria de Albuquerque e Carmenisia Jacobina pelos projetos de pesquisa tão gratificantes em minha vida como também aos professores Hélio Maia, Sandra Ferraz, Antônio Villar, Renato Hilário, Cintia Caldeira da Silva, Ana Catarina Zema, Silvia Ester Orru, Andréia Martinez, e tantos outros professores que admiro por me proporcionarem experiências únicas e maravilhosas nessa graduação.

Aos meus amigos e irmãos na amizade, em especial, Júnia, Jenifer, Fernanda e Marcos que fizeram parte da minha formação e que vão continuar presentes em minha.

À minha família: meu esposo Leonardo Samuel, minha mãe Iêda Monteiro, meu pai João de Deus e aos meus irmãos.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, meu muito obrigado.

*“Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fato isolado mais importante que informação na aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie isso nos seus ensinamentos”.*

*David Ausubel*

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso se foca na aprendizagem significativa no entendimento da teoria de Ausubel. Como tal, identifica sua importância a partir do que se exibe nos documentos oficiais que norteiam a educação e busca a percepção de professores do Bloco Inicial de Alfabetização da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa e sua aplicação em sala de aula. Seu objetivo geral, portanto, converge na direção de compreender o sentido que professores atribuem a aprendizagem significativa. A pesquisa é de natureza qualitativa em sua construção metodológica e utilizou como instrumento de produção de dados, questionários com perguntas abertas e em escalas Likert. Em sua fundamentação teórica faz um breve apanhado da sua inserção em documentos oficiais e explicita de modo sintético a teoria de Ausubel em si com base em referencial bibliográfico. Em seus caminhos analíticos nos resultados identifica lacunas dos professores no entendimento da teoria, o que demonstra, em um esforço interpretativo, algumas conclusões, entre elas a necessidade de incrementos na formação inicial e continuada de professores nesse campo teórico.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Significativa; Bloco Inicial de Alfabetização; Formação de professores; Percepção docente.

## ABSTRACT

This final course work focuses on meaningful learning in the understanding of Ausubel's theory. As such, it identifies its importance from what is shown in the official documents that guide education and seeks the perception of teachers of the Initial Block of Literacy of the Public School Network of the Federal District on the Theory of Significant Learning and its application in the classroom. Its overall goal therefore converges in the direction of understanding the meaning that teachers attribute to meaningful learning. The research is qualitative in its methodological construction and used as an instrument of data production, questionnaires with open questions and Likert scales. In its theoretical basis, it makes a brief survey of its insertion in official documents and explicitly explains in a synthetic way the Ausubel's theory itself based on the bibliographic reference. In its analytical trajectories in the results identifies gaps in the teachers' understanding of the theory, which shows, in an interpretative effort, some conclusions, among them the need for increases in initial and continuing teacher training in this theoretical field.

**Keywords:** Meaningful Learning; Initial Literacy Block; Teacher training; Teacher perception.

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1	Conhecimento autodeclarado sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel.....	33
Gráfico 2	Utilização da Teoria da Aprendizagem Significativa em sala de aula.....	36
Gráfico 3	Declaração de professores da amostra sobre o fato de fazerem ou não formação continuada.....	37
Gráfico 4	Métodos de aprendizagem utilizados e motivação do aluno.....	41
Gráfico 5	Percepção dos professores sobre resultados obtidos na aprendizagem e métodos utilizados.....	42
Gráfico 6	Declaração dos professores sobre o grau de importância que atribuem à TAS quanto ao ensino nas escolas.....	43

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

DDS	Diretoria de Desenvolvimento Social
UnB	Universidade de Brasília
HUB	Hospital Universitário de Brasília
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
TAS	Teoria da Aprendizagem Significativa

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b>	13
<b>INTRODUÇÃO</b>	18
<b>CAPITULO 1 - Explicitando os caminhos da pesquisa</b>	20
1.1 Objetivo Geral	21
1.2 Objetivos específicos	21
1.3 Metodologia	21
<b>CAPITULO 2 - Elementos gerais da TAS e sua inserção na educação – uma fundamentação teórica</b>	24
<b>CAPITULO 3 – Análise de dados e seus resultados interpretativos</b>	33
3.1 Conhecimentos sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel	33
3.2 Descrição dos professores pesquisados sobre o que compreendem em relação à Aprendizagem Significativa de David Ausubel	34
3.3 Utilização da Teoria da Aprendizagem Significativa e sua compreensão	35
3.4 Participação em formação continuado	36
3.5 Impacto da TAS no aprimoramento da educação para os alunos	37
3.6 Método de ensino utilizado para ensinar conteúdos aos alunos	39
3.7 Métodos de aprendizagem utilizados e motivação do aluno	40
3.8 Relação entre resultados obtidos na aprendizagem e métodos utilizados	41
3.9 Importância da TAS para o ensino nas escolas	43
<b>Conclusões e considerações gerais</b>	45
<b>Referências bibliográficas</b>	47
<b>Apêndice</b>	52

## MEMORIAL

Meu nome é Mariana Monteiro Oliveira Alves, sou filha caçula de uma família de 5 irmãos, nasci do dia 23 de novembro de 1991, mesmo ano em que ocorreu a dissolução da União Soviética dando fim à Guerra Fria. Meu pai, João de Deus, nasceu em Nanuque que fica no Estado de Minas Gerais e mudou-se para a cidade do Gama-DF com sua família no período de construção da cidade de Brasília quando ele ainda era pequeno, pois seus pais estavam em busca de trabalho. Já minha mãe é nascida e criada no Distrito Federal, seus pais, piauienses, também vieram para Brasília em busca de trabalho e de uma vida melhor e residiram também na cidade do Gama onde meus pais se conheceram e posteriormente se casaram.

Meus pais possuíam famílias grandes, com muitos irmãos e meu pai também sempre teve vontade de constituir uma família numerosa e minha mãe concordou até ter o 4º filho que para ela estava de bom tamanho. Foi aí que veio a surpresa, em uma consulta de rotina, minha mãe estava grávida novamente e resolveu por fim a “fábrica” após o meu nascimento. No início do relacionamento meus pais moraram com parentes e mais tarde compraram um lote na cidade do Céu Azul e construíram uma casa.

Fui crescendo e a vida foi melhorando, meu pai “ganhou” um lote do então governador “Joaquim Roriz” na cidade do Recanto das Emas onde residem até os dias atuais. Dá para acreditar que ele queria trocar por um carro? Mas minha mãe foi sábia e viu que o lugar onde morávamos, Céu Azul-GO, não era um bom lugar para se criar seus 5 filhos e então meus pais venderam a casa do Céu Azul quando eu tinha 3 anos e começamos uma vida nova, o que de fato foi bem melhor para nós.

Apesar de ter uma família numerosa meus pais sempre cuidaram para que não faltasse nada para nossa família. Meu pai é militar e minha mãe, mesmo em casa cuidando dos filhos, sempre trabalhou vendendo uma coisa aqui ou ali. Em minha casa já teve fliperama, vendinha de doces, Lan House... Lembro-me que quando eu e meus irmãos éramos crianças e meu pai ainda não tinha condições de ter um carro, ele nos levava para os lugares de bicicleta

mesmo. Eu pensava que naquela época não ter carro não era um problema, mas analisando hoje percebo o quanto fazia a diferença. Quando um dos filhos ficava doente, era uma correria para pedir ajuda para alguém, geralmente vinha de algum vizinho ou familiares.

O tempo foi passando um pouco mais e finalmente a internet chegou às nossas vidas. Meu pai apesar de trabalhar como militar sempre gostou de tecnologia e trabalhava também com consertos de computador e equipamentos eletrônicos. Na época, lembro-me, que ele estava todo animado com a internet, nos ensinou a navegar utilizando o site de busca “cadê”, fez e-mails para nós, confesso que me lembro de ter expectativas a mais do que presenciei na época, já que a internet naquele tempo não era nem um pouco vasta como hoje em dia além de ser bem lenta e cara, porém isso foi melhorando aos poucos.

Minha época de escola não começou muito bem. Quando tinha 3 anos comecei a frequentar uma escolinha perto de casa que hoje não existe mais, o nome era “Sossego da Mamãe”, apesar de ser um “sossego” para as mães não me adaptei a escola, pois as professoras eram bem rígidas e foi aí que minha mãe foi orientada a me tirar da pré-escola e aguardar a idade para iniciar a primeira série.

A vida ficou maravilhosa, me perguntavam quando iria voltar para a escola e eu sempre dizia que seria no ano que vem com a maior felicidade do mundo, porém um dia minha mãe me disse: “- Não filha, é esse ano!”, chorei o restante do dia e finalmente voltei a estudar, confesso que tive professores excelentes e alguns terríveis também, estudei a minha vida toda em escola pública.

O tempo foi passando e percebi que a escola não era tão ruim como eu pensava e sempre tinham várias pessoas querendo fazer trabalho comigo, o que eu achava ótimo, porém, um dia o modem da minha casa queimou e a menina que estava fazendo trabalho comigo procurou outra pessoa para fazer o trabalho com ela. Fiquei arrasada e minha mãe veio com o consolo e me ajudou a fazer meu trabalho rapidamente. Como fizemos isso? Obrigada enciclopédias! Depois disso comecei a escolher melhor meus amigos. Pouco tempo depois eu tinha um trabalho individual para construir um pequeno livro sobre meio

ambiente e desmatamento. Dá para acreditar que o moderno me deixou na mão novamente? Minha mãe me ajudou de novo, é claro, nunca cortei tanta imagem de revista em toda a minha vida e para a minha surpresa meu trabalho foi o segundo melhor da turma. Não deu para competir com o trabalho digitado e com figuras maravilhosas do colega!

Quando cresci mais comecei a me interessar pelos estudos. Encantava-me com certas matérias, pois alguns professores amavam o que faziam e sempre explicavam os conteúdos de formas criativas e levavam os alunos a compreenderem de verdade o que eles estavam explicando. Foi aí que comecei a caprichar mais nos trabalhos. Mas nem tudo são flores, recordo-me de uma situação inusitada onde tinha que fazer um trabalho de colagem de palitos de picolé em uma cartolina e pintar para formar um desenho e meu irmão, extremamente detalhista, me ajudou e cobrimos a cartolina inteira com os palitos formando relevo e entreguei para a professora esperando receber de volta para colocar na parede de casa, pois ficou realmente muito bom. Porém pouco tempo depois todos os alunos receberam seus trabalhos de volta e eu não. A professora me chamou e disse que o diretor da escola gostou tanto que ficou para ele. Minha mãe foi na escola pouco tempo depois para solicitar o trabalho e ele a convenceu de que era uma honra e nunca devolveu, porém para mim na época foi um “trabalho roubado” sem consentimento ou reconhecimento, lembro-me de ficar extremamente decepcionada e enfurecida, mas aos poucos fui deixando essa história de lado.

Mesmo com tantos altos e baixos passei grande parte da minha vida amando História, Ciências, Matemática e Artes e foi somente no 2º ano do Ensino Médio que percebi que não era bem assim, me decepcionei com a matéria de Matemática que me agradava bastante. Compreendi então que não eram as matérias que me encantavam e me motivavam e sim a forma com que os professores ensinavam aos alunos e que eu não havia me decepcionado com a matéria e sim com a didática do professor. Ocorreu-me que mesmo as flores que recebemos na vida podem conter espinhos e temos que estar preparados para lidar com isso.

No Ensino Médio tinha muitas expectativas quanto ao curso que pretendia escolher. Era uma aluna exemplar que não tinha inimizades na escola, porém tinha poucos amigos. Foi nesse período que conheci um rapaz que se tornaria meu esposo, seu nome é Leonardo Samuel, porém após o Ensino Médio as coisas mudaram e continuei tendo contato somente com meu grupo de amigos da escola e acabei perdendo o contato com ele.

Prestei vestibular da UnB para o curso de Direito, ainda não comentei aqui, mas um dos meus sonhos era trabalhar em um tribunal, gostava de tudo que era relacionado aos direitos humanos, me via defendendo as pessoas perante o juiz, mas não passei no vestibular. Pouco a pouco esse sonho de ser advogada foi dissipando-se. Foi aí que meus familiares me orientaram a escolher o curso de Pedagogia, já que eles conheciam esse curso e achavam maravilhoso, porém não queria esse curso e já que não consegui passar para o que eu queria, comecei a trabalhar.

Durante os 2 anos que trabalhei vendendo seguro empresarial e residencial conquistei minha carteira de habilitação... Ah, foi nesse período também que reencontrei o Léo no ônibus voltando do trabalho e começamos uma longa amizade que posteriormente deu início ao nosso relacionamento e em 2015 nos casamos. Pouco tempo depois que saí do trabalho em que estava, iniciei um cursinho pré-vestibular para tentar o vestibular da UnB novamente resolvi então dar uma chance para o curso de Pedagogia e foi aí que prestei o vestibular no segundo semestre do ano de 2013 e mesmo não estando tão segura com a escolha me dediquei ao máximo a essa prova.

Pouco tempo depois me arrependi de ter prestado o vestibular para esse curso e nem cogitei a ideia de ver a lista de aprovados, mal sabia eu, que minha irmã mais velha que na época trabalhava na Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) da Universidade de Brasília (UnB) foi pessoalmente olhar se meu nome estava na lista e é claro que ela contou para minha família, que ficou extremamente animada, e para mim, que nem queria esse curso, só me lembra de quando era pequena e o “ano que vem” chegou.

Queria desistir do curso antes mesmo de começar, porém minha mãe que havia feito o mesmo curso na UnB me encorajou a continuar para ver se eu iria

gostar. Não cheguei a comentar aqui, mas 3 dos meus irmãos já haviam passado na UnB e minha mãe que fez o vestibular só para incentivar um dos meus irmãos passou também e concluiu o curso em 4 anos com notas excelentes.

Hoje ainda me lembro do primeiro dia de aula na disciplina de Perspectiva do Desenvolvimento Humano, já conhecia aquelas salas, aquele lugar, pois sempre andei por lá por conta da minha família, mas me ver como estudante da UnB me dava um frio na barriga. Foi então que a professora Sandra Ferraz chegou, super carismática, aprendi muito com essa disciplina apesar dos conteúdos serem puxados e das aulas dela terminarem 22h40. Recordo-me também das grandes expectativas dos outros alunos e de suas histórias de vida contadas na disciplina de oficina vivencial onde fiz amigos que levarei para a minha vida toda.

No decorrer do curso surgiram muitos progressos, inseguranças e dúvidas, porém mesmo em meio ao desconhecido com uma vontade lá no fundo de desistir resolvi continuar e passar pelos fichamentos, sínteses, seminários, estudos dirigidos, provas, trabalhos de campo e tantas outras experiências que nunca irei me esquecer.

No segundo semestre conheci a aprendizagem significativa de David Ausubel e me encantei. Coloquei na cabeça que iria escrever meu trabalho final sobre esse assunto, porém estava determinada a tirar o melhor proveito do curso então acabei pegando cada um dos projetos em uma área diferente o que me abriu um leque de possibilidades como também uma montanha de dúvidas o que me levou a encontrar meu professor orientador Hélio Maia, que me ajudou a retornar ao que eu realmente almejava escrever mesmo em meio a tantas “ideias bagunçadas” em minha cabeça.

Olhando para trás vejo que cada um dos projetos que peguei desde a Educação Hospitalar no Hospital Universitário de Brasília (HUB) à Educação de Jovens e Adultos em um assentamento em Planaltina, me fizeram compreender e admirar esse curso que outrora nem cogitava em escolher. Hoje vejo que me encontrei nesse curso, confesso que demorou bastante e vários fatores me

levaram a prolongar mais ainda o termo dele, mas sou grata a todo aprendizado que me foi proporcionado e espero um dia poder retribuir.

## INTRODUÇÃO

Pesquisar em educação possui a mesma vastidão que o termo evoca. Produzir conhecimentos ditos científicos sobre eventos com os quais educadores lidam diariamente parece ser um caminho. A pesquisa educacional é assim um caminho que se percorre na tentativa de entender, explicar e predizer, em certo grau, comportamentos humanos neste campo. Do ponto de vista pragmático, é perceptível que a pesquisa educacional promove mudanças a curto e a longo prazo. Mudanças que se refletem nos currículos, nas reformas educacionais, nas mentalidades sobre educação, na formação inicial dos profissionais, enfim, contribuem para melhorias que buscam somar. Com esse intuito, muito modestamente, se pretende com este trabalho de pesquisa, contribuir com essa vastidão do campo da educação.

Com esse intento, pretende-se delimitar o foco da pesquisa à aprendizagem significativa. Esta tem sido difundida como uma forma consistente de aprender e o uso do termo se popularizou grandemente a partir da própria documentação oficial que normatiza os sistemas educacionais, como os currículos e diretrizes. Porém, como se firma seu entendimento por parte dos professores que operam a educação? Esse entendimento ocorre apenas na base do "ouvir falar"? Ou representa um conhecimento de causa sobre a Teoria de Ausubel. Claro que responder a esses questionamentos requer um estudo amplo e conhecimento aprofundado da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), entretanto, as pretensões neste trabalho são mais modestas e procuram tão somente conhecer o posicionamento de professores que atuam no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA).

Desse modo, este trabalho está assim organizado: no capítulo 1, intitulado "*Explicitando os caminhos da pesquisa*" são indicados os elementos da pesquisa em sua temática, com sua justificativa e o que a motiva, a

delimitação do pressuposto, os objetivos a alcançar e a metodologia empreendida.

No capítulo 2, intitulado "*Elementos gerais da TAS e sua inserção na educação - uma fundamentação teórica*" são apontados em documentos oficiais que norteiam a educação, referências à aprendizagem significativa e sua essencialidade, bem como um breve apanhado sobre a TAS de Ausubel em seus conceitos principais.

Quanto ao capítulo 3, intitulado "*Análise de dados e seus resultados interpretativos*", são apresentados os dados gerados, as análises dos mesmos em um esforço interpretativo.

Por fim em "*Conclusões e considerações gerais*" são abordados os elementos conclusivos a que foi possível chegar, assim como as considerações gerais sobre a pesquisa.

## **CAPÍTULO 1**

### **Explicitando os caminhos da pesquisa**

#### **1.1. Justificativas**

Diante do que se difunde sobre aprendizagem significativa a partir dos documentos oficiais como o currículo em movimento, diretrizes educacionais entre outros (ver referencial teórico no capítulo 2), há uma popularização da expressão e a impressão que se tem é que deve haver uma compreensão unânime em torno da Teoria de Ausubel. Diante disso, questionamentos que podem ser feitos convergem para o professor, sua formação inicial e continuada na compreensão da aprendizagem significativa e sua utilização em sala de aula. Assim, em uma primeira indagação, será que professores estão preparados para utilizar metodologias de ensino com foco na aprendizagem significativa? Como a formação inicial e continuada tem contribuído de modo a ampliar conhecimentos sobre a Aprendizagem Significativa refletindo-se em aulas de qualidade?

Embora a principal característica dessa pesquisa seja a busca da percepção de professores sobre a aprendizagem significativa, um dos problemas que se quer entender diz respeito a se os alunos têm compreendido as aprendizagens de maneira significativa a partir da ação do professor? Ou se essa ação conduz somente a aprendizagem mecânica? A principal justificativa que pode-se evidenciar para o interesse sobre o tema está no entendimento de que metodologias de ensino têm bastante impacto para a formação educacional do indivíduo.

Como estimativa de contribuição para a área de formação na qual me insiro, o principal pressuposto desse trabalho, é de que o conhecimento das metodologias de ensino, pautadas em teorias de aprendizagens são de suma importância no curso de Pedagogia na perspectiva da formação inicial, já que as mesmas visam à qualidade da educação, porém, grande quantidade de

disciplinas com suas cargas horárias extensas, muita vezes, não permitem uma aquisição tão abrangente como se pretende no currículo. Isso pode levar a lacunas no conhecimento. Diante disso, abaixo são apresentados os objetivos do estudo.

### **1.1. Objetivo Geral**

- Compreender o sentido que professores do bloco inicial de alfabetização atribuem a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel.

### **1.2. Objetivos específicos**

- Analisar o conhecimento dos professores quanto a aprendizagem significativa de David Ausubel;
- Identificar se os professores pesquisados fazem Formação Continuada e qual tem sido o impacto desse aprimoramento para a educação de seus alunos;
- Destacar o sentido de aprendizagem expressa pelos professores;
- Identificar os métodos utilizados pelos professores para o ensino e o impacta no interesse dos alunos para aprender o conteúdo proposto.

### **1.3. Metodologia**

O estudo presente consiste em uma pesquisa qualitativa, e como tal, exibe particularidades bem delimitadas na literatura técnica. Rampazzo (2002, p. 58) aponta, por exemplo, que a pesquisa qualitativa, diferentemente da quantitativa, "busca uma compreensão particular daquilo que estuda: o foco da sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados". Desse modo, a pretensão com essa pesquisa é mais interpretativa diante dos dados gerados, do que a mera descrição de fenômenos. Como bem menciona Stake (2011, p. 65) "o papel interpretativo, subjetivo e contínuo do pesquisador é comum no trabalho da pesquisa qualitativa".

As melhores interpretações serão extensões lógicas de uma simples descrição, mas também incluirão a extensão contemplativa, especulativa e até mesmo estética. O leitor seria

enganado se o deixassem pensar que essas interpretações foram acordadas, certificadas de alguma forma. Elas são contribuições do pesquisador, escritas de forma que fique evidente que são interpretações pessoais. Todas as pessoas fazem interpretações. Todas as pesquisas precisam de interpretações. A pesquisa qualitativa se baseia muito nas percepções interpretativas feitas durante todo o planejamento, a coleta de dados, a análise e a elaboração do texto do estudo. (STAKE, 2011, p. 66).

O principal instrumento para a produção dos dados foi o questionário aplicados aos professores regentes dos anos/séries apontado acima. O questionário como instrumento de geração de dados, é bem descrito na literatura sobre metodologia de pesquisa. Stake (2011, p. 111-112) indica que,

um questionário de pesquisa social é um conjunto de perguntas, afirmações ou escalas (no papel, pelo telefone ou na tela) geralmente feitas da mesma forma para todos os entrevistados. Os dados são transformados em totais, médias, porcentagens, comparações e correlações, tudo se adaptando muito bem em uma abordagem quantitativa. Entretanto, os pesquisadores qualitativos muitas vezes reservam parte de sua investigação para o questionário quantitativo e para os "dados agregados". A vantagem é que os questionários podem ser obtidos de uma grande quantidade de entrevistados.

Porém, não obstante a potencialidade de aplicar questionário a uma grande amostra, a dessa pesquisa se resumiu a apenas 12 professores do BIA, que compreende os três primeiros anos das séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo os mesmo atuantes em escolas públicas do Distrito Federal. O questionário aplicado mesclou questões abertas, em que as participantes podiam expressar livremente seus pensamentos, e também questões fechadas na base de escala Likert. O questionário com 8 questões foi aplicado usando-se o serviço do Google Formulários e todas as participantes que se dispuseram a participar tiveram assegurado o sigilo da fonte e consentiram nessa participação e divulgação dos dados na monografia.

Posteriormente, os dados gerados foram analisados e nos permitiram estabelecer um entendimento sobre as pretensões desse trabalho. No processo interpretativo, as questões foram utilizadas como blocos de entendimento nos resultados. Aquelas questões que foram construídas na base de escala Liket

foram reduzidas a gráficos e interpretadas, as questões abertas tiveram suas expressões reproduzidas no presente texto e podem ser vistas no capítulo 3.

Dando sequência a outro caminho metodológico de pesquisa, realizou-se também pesquisa bibliográfica. Como atesta Macedo (1994, p. 13) a pesquisa bibliográfica é o "primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação". E nesse sentido, a pretensão foi reunir um breve apanhado sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, bem como apontar sua inserção na documentação das normas educacionais, como currículos, diretrizes, entre outros. A essa abordagem dedicamos o capítulo 2 a seguir.

## CAPÍTULO 2

### Elementos gerais da TAS e sua inserção na educação – uma fundamentação teórica

Mas afinal, o que é a TAS? Para começarmos a responder essa pergunta, identifiquemos o seu autor, David Paul Ausubel (1918-2008) que foi um médico americano que se dedicou ao campo da psicologia e deu contribuições significantes à psicologia educacional, às ciências da cognição e à educação como um todo. Ausubel acreditava que o entendimento de conceitos, princípios e ideias eram alcançados por meio do raciocínio dedutivo.

Diante da promulgação da Lei nº 3.483 de 25 de novembro de 2004, o Distrito Federal implantou o Ensino fundamental de 9 anos na Rede Pública de Educação, sendo pioneiro no país. Porém, apenas em 2005 a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) inicia a ampliação de 8 para 9 anos (DISTRITO FEDERAL, 2012, p 9).

Assim, a proposta pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA, buscou, além de atender a Lei Federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, em seu art. 5º, a reorganização do tempo e do espaço escolar, a fim de que se pudesse obter um processo de alfabetização de qualidade, bem como reafirmar um dos objetivos do Plano Nacional de 2001: a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública.

Uma das preocupações nesse bloco inicial, do 1º ao 3º ano, é o alcance da alfabetização das crianças até os oito anos de idade, não havendo retenção dos alunos nestas séries/anos. No documento das diretrizes (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 20), no item que trata do planejamento é informado que,

Para garantir a qualidade das ações pedagógicas, a **aprendizagem significativa** para todos os estudantes, a oferta de vários espaços de aprendizagem, as diversas possibilidades de interação e a efetivação dos princípios do trabalho pedagógico, é preciso ter o planejamento como ferramenta de fundamental importância. (Grifo da autora).

Como pode ser lido, a “aprendizagem significativa” é mencionada no documento como se fosse do entendimento de todos, não requerendo maiores entendimentos conceituais sobre isso. Provavelmente pressupõe-se que um professor/pedagogo que atende ao BIA passou por um processo de formação inicial em que os elementos da TAS foram bem estruturados. Ou, de outro modo, é possível também que se tenha a ideia de que “aprendizagem significativa” por si só se defina a partir do entendimento do que significam as palavras da expressão.

Mas no documento das diretrizes, aparecem outras vezes alusões à aprendizagem significativa e de igual maneira, não há explicitação do que venha a ser conceitualmente esse tipo de aprendizagem. Como pode ser lido no item **“Alfabetizar letrando: ludicidade”**:

A construção lúdica se dá como convivência, que torna fundamental a presença efetiva e afetiva do outro, sendo este o processo co-educativo do lúdico apresentado como eixo integrador no trabalho pedagógico do Bloco, e por isso, necessita estar em toda sala de aula que se almeja promotora das aprendizagens significativas. (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 32). (Grifo da autora).

Ao tratar dos princípios do projeto interventivo, as Diretrizes Pedagógicas do BIA, mais uma vez faz referência a “aprendizagem significativa” sem maiores explicações:

O trabalho com projetos favorece o planejamento coletivo, oportuniza a adequação do ensino às dificuldades educacionais dos estudantes, a partir de ações dinâmicas e flexíveis. Assim sendo, desenvolvê-lo representa o investimento em ações diferenciadas com foco na aprendizagem significativa, contextualizada, lúdica e prazeroso. Além disso, procura articular as diversas áreas de conhecimento. (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 65). (Grifo da autora).

O restante do documento apresenta ainda outras vezes referências à aprendizagem significativa, mas, de igual maneira, em nenhum momento se conceitua ou se discute a expressão. E ainda, não há no documento qualquer referência a Ausubel.

Já no Currículo em Movimento da Educação Básica, Ensino Fundamental, Anos Iniciais, currículo do Distrito Federal, há uma única menção a Ausubel e a aprendizagem significativa em um histórico sobre educação as concepções educacionais fundadas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), assim tratado:

Segundo Iavelberg (2003), nos anos noventa, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, Parâmetros Curriculares nacionais são consolidados e elaborados de acordo com a concepção da escola construtivista, de bases teórico-epistemológicas de Piaget, de proposições sócio-históricas de Vygotsky (1994) e da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1976). DISTRITO FEDERAL (2011, p. 18).

No caderno denominado "Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais" da coleção dos Parâmetros Curriculares para as séries iniciais, aparece um conceito expresso para aprendizagem significativa nestes termos:

O conceito de aprendizagem significativa, central na perspectiva construtivista, implica necessariamente, o trabalho simbólico de "significar" a parcela da realidade que se conhece. As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas à medida que conseguem estabelecer relações substantivas e não-arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados. (BRASIL, 1997, p. 38).

No mesmo documento citado acima, há uma referência à aprendizagem significativa bem afeita aos elementos da TAS de Ausubel, o que mais uma vez indica sua utilização nos documentos oficiais que norteiam a educação. Nessa referência que abre o tópico "Disponibilidade para a aprendizagem" assim está posto:

Para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessária a disponibilidade para o envolvimento do aluno na aprendizagem, o empenho em estabelecer relações entre o que já sabe e o que está aprendendo, em usar os instrumentos adequados que conhece e dispõe para alcançar a maior compreensão possível. Essa aprendizagem exige uma ousadia para se colocar problemas, buscar soluções e experimentar novos caminhos, de maneira totalmente diferente da aprendizagem mecânica, na qual o aluno limita seu esforço

apenas em memorizar ou estabelecer relações diretas e superficiais. (BRASIL, 1997, p. 64).

A grosso modo, a aprendizagem significativa de Ausubel se baseia na ideia de que a aquisição de novos conhecimentos depende do que já é conhecido. A aprendizagem se constitui a partir de uma rede de conceitos que vão se tornando complexos na medida em que novos conhecimentos vão sendo adquiridos.

Ausubel também evidencia a aprendizagem por recepção como sendo de grande importância para a aprendizagem significativa, diminuindo assim, a importância da aprendizagem por descoberta. O ensino expositivo talvez seja a melhor abordagem para as ideias de Ausubel, pois ele acredita ser mais eficiente. Assim, denomina aprendizagem significativa a essa forma de aprender em que os conceitos se estabelecem de modo mais inclusivos para menos inclusivos. Nem toda aprendizagem por recepção segundo Ausubel é significativa, para que se torne significativa, Ausubel argumenta que o professor deve entender como um novo conhecimento se integra a um conhecimento já existente na estrutura cognitiva do aluno.

Os aspectos explicativos da TAS de Ausubel expostos abaixo representam um resumo extraído de Moreira (1999, 2006), Moreira e Masini (2001). Assim, para uma aprendizagem por recepção se torne significativa algumas condições são necessárias: primeiro de tudo, é necessário que haja da parte do aluno a predisposição para aprender, em segundo lugar, o conhecimento do que o estudante já sabe sobre o assunto, ou uma estrutura cognitiva preexistente e por último, um material potencialmente significativo. Ausubel também estrutura na sua teoria os tipos de aprendizagem e assim informa que podem ser representacional, conceitual e proposicional. Têm como ponto de partida a aprendizagem representacional, que envolve a identificação de símbolos com seus referentes, símbolos esses que são tipicamente palavras. Os símbolos passam a significar para o indivíduo aquilo que seus referentes significam. A aprendizagem dita conceitual é aquela que se faz dos conceitos, sendo também de símbolos, porém eles são genéricos, ou categóricos, a

respeito de qualidades e/ou propriedades essenciais dos objetos ou eventos. Por último, para se atingir a aprendizagem proposicional é necessário que as anteriores tenham se efetivado.

Desse modo a proposicional pode ser delimitada como aquele que envolve aprender ideias em forma de proposições, ou seja, aprender as inter-relações entre conceitos. Esses tipos de aprendizagem são de natureza subordinada ou subcunciva, superordenada e combinatória. Quando se diz que é subordinada, justifica-se pelo fato dela ocorrer quando um conceito é incorporado a uma estrutura maior. Os novos conceitos vão encaixar em conceitos já existentes na estrutura cognitiva. Ou seja, uma ideia nova se subordina a ideias pré-existentes, mais gerais e abrangentes. A essa ideia anterior Ausubel chamou de subsunçor, ou seja, um conceito anterior, uma ideia, uma proposição já existente na estrutura cognitiva do aprendiz que serve de 'ancoradouro' a uma nova informação, permitindo ao indivíduo atribuir-lhe significados.

No que diz respeito a ser superordenada, se relaciona à ideia de que a partir de uma série de conceitos já existentes na estrutura cognitiva, surge um novo conceito, mais abrangente, que engloba e reúne os conceitos preexistentes, ou dizendo de outra maneira, uma nova ideia é mais geral e abrangente do que os subsunçores que passam a integrá-la. Quanto a ser combinatória, se relaciona ao fato de proposições e/ou conceitos serem adquiridos sem que exista uma relação de subordinação ou de superordenação com determinados conceitos especificamente relevantes, mas sim, com um fundo conceitual mais amplo, que o indivíduo já adquiriu, ou seja, uma ideia nova se liga a ideias já estabelecidas que passam a sofrer reajustamentos de significados.

A subordinação quanto à natureza conceitual da aprendizagem significativa pode ser dos tipos derivativa, correlativa e obliteradora. Na derivativa o que se aprende é mais um exemplo daquilo que já se sabe, não trazendo qualquer alteração para a ideia mais geral à qual está relacionado. Já na de natureza subordinada correlativa, a nova ideia que se aprende é um exemplo que alarga o sentido/significado de algo mais amplo que já se sabe.

Por último, na subordinada obliteradora, as novas ideias tornam-se progressivamente menos dissociáveis das suas ideias âncoras (subsunções) até deixarem de estar disponíveis como entidades individuais.

Chama a atenção na teoria, o aspecto obliterador da aprendizagem subordinada, o que de certa forma integra a Teoria de Assimilação dentro da TAS. Segundo Ausubel, define-se "assimilação" como o resultado da interação que ocorre, na aprendizagem significativa, entre o novo material a ser aprendido e a estrutura cognitiva existente. Assim, a assimilação está associada ao esquecimento, dissociabilidade e à retenção. O esquecimento é visto como uma continuação temporal, natural, do mesmo processo de assimilação, o qual facilita a aprendizagem e a retenção significativa de novas informações. A dissociabilidade é a propriedade associada ao processo de assimilação que ocorre quando o produto interacional entre ideias (subsunçor + ideia nova) podem conviver um período de tempo variável separados. Segundo Moreira (2003, p. 30), "após a aprendizagem, quando esse estágio obliterador da assimilação inicia, as novas ideias tornam-se, espontânea e progressivamente, menos dissociáveis da estrutura cognitiva até não ser mais possível reproduzi-las isoladamente nem se poder dizer que houve esquecimento".

Outra ideia poderosa dentro da teoria de Ausubel é a do organizador prévio, pois, quando não há um subsunçor estabelecido para que se ancore um novo conhecimento, pode-se recorrer a um organizador prévio, ou seja, um material introdutório que vai servir como ponte cognitiva entre aquilo que já se sabe e algo novo, que se deseja ensinar, mas com o qual não se tem familiaridade, a isso denomina organizador explicativo.

Quando se usam ideias já existentes na estrutura cognitiva do aluno, de modo que o novo conteúdo seja inicialmente trabalhado a partir das diferenças e semelhanças que possui com relação àquilo que já se sabe, denomina organizador comparativo.

Segundo Moreira e Masini (2001, p. 21),

O uso de organizadores prévios é uma estratégia proposta por Ausubel para, deliberadamente, manipular a estrutura cognitiva a fim de facilitar a aprendizagem significativa. Os organizadores

prévios são materiais introdutórios apresentados antes do próprio material aprendido.

Assim, a ideia de organizador prévio associa-se a diferenciação progressiva que equivale ao princípio segundo o qual os conteúdos devem ser apresentados, sempre, a partir dos conceitos/ideias mais amplos para os mais específicos. Desta forma, uma vez escolhidos os itens curriculares relevantes, deve-se sequenciá-los de modo que os mais gerais sejam trabalhados antes dos mais específicos, os quais servirão como subsunções. A diferenciação progressiva talvez seja o aspecto da teoria, fundamental para se entender a hierarquia conceitual onde em seu aspecto mais popular o discípulo de Ausubel, Joseph Donald Novak, baseou os mapas conceituais. Pode-se dizer que a hierarquia de conceitos é o tipo de hierarquia que acontece na mente de cada pessoa; as ideias mais gerais/inclusiva ocupam o topo da estrutura cognitiva, e têm subordinadas a si ideias progressivamente mais específicas/menos inclusivas.

Essas ideias de Ausubel que integram a TAS avalia-se que sejam largamente conhecidas no âmbito da educação. Na formação inicial de professores, caminhos teóricos frequentemente chegam a Ausubel, sobretudo na valorização que se estabelece com relação à importância dos conhecimentos prévios. Mas, como os professores das séries iniciais do ensino fundamental entendem esse construto tão caro na teoria de Ausubel? Feijó e Delizoicov (2016, p. 600) definem conhecimento prévio como aqueles que "advêm das relações que o sujeito estabelece ao longo da vida, de acordo com o seu meio social e cultural. Esses conhecimentos são constituídos por influência familiar, religiosa, política, econômica, intelectual". Mas, nas demandas das rotinas escolares nos primeiros anos de escolarização, os professores conseguem levantar e conhecer o que as crianças já sabem e que trazem do seu meio?

Muitas contribuições existem na literatura especializada sobre o indiscutível papel que as concepções prévias desempenham na aprendizagem dos alunos, como o trabalho de Santos (2012) que relaciona o conhecimento do cotidiano de estudantes da escola básica para a aquisição de conhecimentos da geografia; O trabalho de Messeder Neto; Pinheiro; Roque (2013) em que se

utilizam de improvisações teatrais para levantar concepções prévias e motivar os estudantes para o ensino de química; Silva; Mettrau; Barreto (2007) que propõem uma reflexão do lúdico para levantar conhecimentos prévios de conceitos científicos como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos; Gomes (2007) em seu trabalho de estudo de concepção das crianças sobre ciência, tecnologia e cientistas e outros tantos. Assim, o entendimento dos papéis das concepções prévias é hoje um entendimento que se pressupõe que o professor tenha adquirido em sua formação técnica inicial.

Porém, Angelo (2012) em estudo sobre o ensino de ciências na escola básica, séries finais do ensino fundamental e médio, constata a dificuldade dos professores no trabalho com os conceitos científicos com seus alunos e percebe o não entendimento e até desconhecimento sobre a aprendizagem significativa de Ausubel entre professores. Masini (1994, p. 37), em trabalho de investigação cuja finalidade era instrumentalizar o professor das séries iniciais do ensino fundamental para propiciar Aprendizagem Significativa a seus alunos constata que,

Publicações sobre resultados concisos de pesquisas sobre aprendizagem, bem como sobre procedimentos de ensino, existem à disposição de todos. No entanto, na escola, o procedimento da professora se realiza de forma tão mecânica como a repetição da tabuada pelos alunos.

Na rotina da escola, os professores atuam pelo processo, ou seja, executam quase automaticamente uma série de ações que deveriam ser “projetadas” com as intencionalidades pedagógicas com vistas a melhorar a aprendizagem dos alunos, mas é comum a falta de reflexão sobre o que se está fazendo, o trabalho em um modelo único para se alcançar um resultado único em turmas diversificadas, onde a percepção do que a criança já traz de seu meio é ignorada. Somam-se a isso, dificuldades associadas aos espaços da escola, salas apinhadas de alunos, materiais didáticos escassos, enfim, o trabalho maquinal é quase uma exigência para a sobrevivência.

Malgrado existirem uma profusão de referências à aprendizagem significativas nos documentos oficiais, nestes não há detalhamentos da teoria.

Possivelmente é de se supor que toma-se como sendo de conhecimento de todos que passaram pela formação inicial de professores, não havendo mais a necessidade de se intelectualizar os profissionais que estão exercendo sua docência no seu campo de trabalho, a educação.

Levando-se em conta os elementos que se apresentaram anteriormente, no próximo capítulo serão analisados os dados obtidos na investigação sobre percepções de uma amostra de professores do bloco inicial de alfabetização sobre a aprendizagem significativa.

## CAPÍTULO 3

### Análise de dados e seus resultados interpretativos

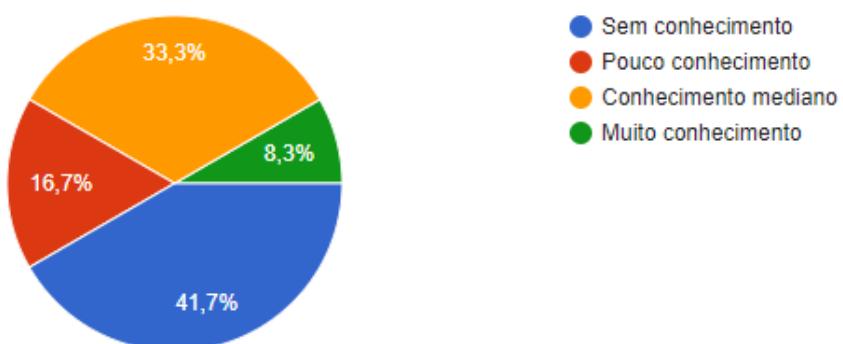
Um questionário como instrumento de geração de dados foi utilizado e 12 professores que atuam no BIA retornaram suas respostas. Assegurando-se o sigilo da fonte os formulários não precisavam ser identificados. Abaixo são apresentados esses dados em tópicos. Cada tópico corresponde a uma questão feita. Sendo assim, os professores que responderam ao questionário foram citados como P1 à P12. Foi possível também estabelecer categorias já que algumas perguntas do questionário se complementam em outras.

#### **3.1. Conhecimento sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel**

Quando questionados sobre qual o seu grau de conhecimento quanto à Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, como respostas obtiveram-se cinco que se declararam sem conhecimento, o que significa 42% da amostra, duas informam que possuem pouco conhecimento, ou 17% da amostra, quatro com conhecimento mediano, ou 33% das respondentes e apenas uma, ou 8% diz ter conhecimento maior sobre a teoria de Ausubel. Esses dados podem ser visualizados no gráfico 1 em uma escala Likert.

**Gráfico 1. Conhecimento autodeclarado sobre a Teoria de Aprendizagem Significativa de Ausubel.**

12 respostas



Pela amostra, autodeclaradamente, o percentual dos professores que dizem não possuir conhecimento sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel é elevado. Como foi utilizada uma escala Likert para se localizar uma resposta, não houve maiores qualificadores no questionamento. De tudo que se apontou acerca dos documentos que norteiam a educação é de se admirar que professores autodeclarem como sem conhecimento algum sobre a TAS.

### **3.2. Descrição dos professores pesquisados em sobre o que compreendem nem relação à Aprendizagem Significativa de David Ausubel.**

Nesta amostra pode-se estabelecer categorias em relação às respostas obtidas na questão anterior sobre o conhecimento dos professores em relação a Teoria da Aprendizagem Significativa.

#### **Sem conhecimento:**

**P1** - Sem resposta.

**P4** - “*Nunca ouvi falar.*”

**P8** - “*Nunca aprendi e nem li nada a respeito. Apenas comentários esporádicos.*”

**P9** - Sem resposta.

**P12** - Sem resposta.

#### **Mediano conhecimento:**

**P2** - “*Que a criança já traz consigo uma bagagem de conhecimento. O professor vai ajudá-lo a ampliar e aprimorar esse conhecimento de forma estrutural.*”

**P3** - “*Um novo conhecimento deve ser relido e validado pelo estudante a partir de um conhecimento já adquirido antes.*”

**P6** - “*A valorização do conhecimento já existe no processo de aquisição novos conhecimentos.*”

**P10** - “*Partir de conhecimento que o educando já possui para relacionar com o novo conhecimento, e assim, dar significado à aprendizagem!*”

**Pouco conhecimento:**

**P7** - “É uma nova informação relacionada com as experiências do indivíduo.”

**P11** - “O aluno precisa ser o Centro da aprendizagem.”

**Maior conhecimento:**

**P5** – “Em resumo, a aprendizagem significativa traz a realidade e contextualização às salas de aula. O aluno se torna o protagonista da sua própria aprendizagem, já que os conteúdos ensinados são vinculados com o conhecimento prévio do aluno e com o que acontece ao redor. Torna o ensino mais interdisciplinar englobando as áreas do conhecimento.”

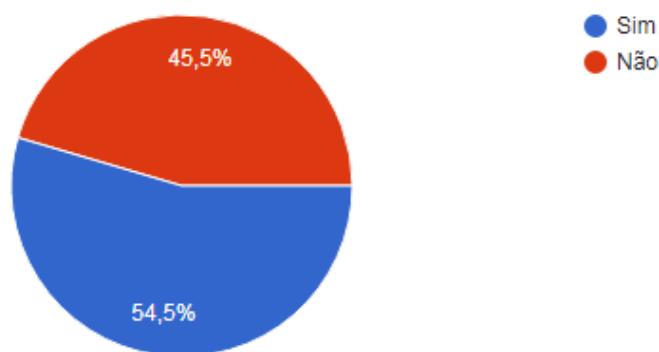
O retorno explicativo oferecido nessas falas representa a superficialidade de compreensão da teoria em questão e isso, possivelmente indica lacunas na formação dos professores. A TAS ainda possui em um dos seus construtos, os mapas conceituais que derivam da teoria como contributo de Novak, portanto, por ser algo largamente tratado nos cursos de pedagogia é de se admirar que professores dêem indicativos de desconhecimento total acerca da TAS.

**3.3. Utilização da Teoria da Aprendizagem Significativa em sala de aula.**

Como questionamento nesse item se buscou identificar se de alguma forma utilizavam a TAS com os alunos. Dos professores que mencionaram possuir algum tipo de conhecimento sobre a teoria (ver gráfico 1), 54,5% responderam que se utilizam de alguma maneira elementos da teoria, 45% não utilizam e 1 professor não respondeu ao questionário.

Gráfico 2. Utilização da Teoria da Aprendizagem Significativa em sala de aula

11 respostas



**Utilizam a TAS em sala de aula:**

P2	P5	P7
P3	P6	P10

**Não utilizam a TAS em sala de aula:**

P1	P8	P11
P4	P9	

**Sem resposta**

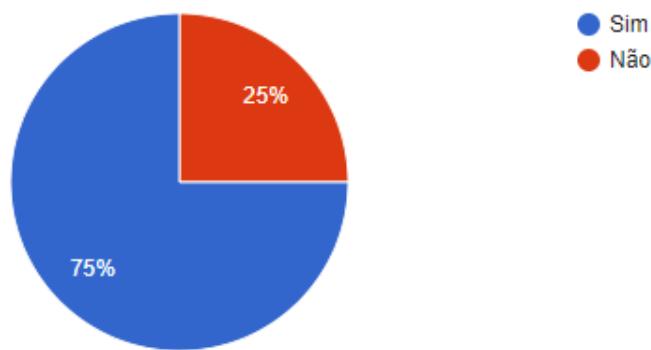
P12

**3.4. Participação em formação continuada**

Certa insuficiência abordada como respostas nos itens anteriores apontam para a necessidade de formação continuada, já que estamos falando de uma amostra de profissionais que já exercem sua profissão, e foi neste sentido a próxima questão: "Você faz formação continuada?". A essa questão nove professores responderam que sim e apenas três responderam negativamente conforme gráfico 2.

Gráfico 3. Declaração dos professores da amostra sobre o fato de fazerem ou não formação continuada.

12 respostas



Aqui nesse aspecto, também não houve uma qualificação da questão, já que não se especificou que tipo de formação continuada faziam e onde faziam. Embora a Rede Pública de Educação disponha da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE) onde realizam grande variedade de cursos oferecidos semestralmente para os professores, não há obrigatoriedade em cursá-los, o professor faz opções de cursar ou não. O único apelo que esses cursos apresentam como motivador é a progressão funcional que é proporcionada a partir de um quantitativo de horas de cursos. Porém, algumas escolas realizam também nas coordenações pedagógicas no contra-turno do professor, formação continuada.

### 3.5. Impacto da TAS no aprimoramento da educação para os alunos

Em complemento a questão anterior solicitou-se: caso tenha respondido “SIM” à questão, qual tem sido o impacto desse aprimoramento para a educação de seus alunos no que tange à aprendizagem significativa?

Ao verificar as respostas obtidas é relevante apontar que grande parte dos professores que responderam a este questionamento possivelmente tenham feito relação com a formação continuada, mas não com formação continuada sobre a TAS.

Como pode-se notar nas respostas obtidas descritas abaixo, boa parte das respostas são genéricas e poucas apontam a TAS no aspecto solicitado e isso, como indicado, pode ser o ponto que induz uma interpretação de ordem contraditória.

### **Fazem Formação Continuada:**

**P1** - “*Total, a formação continuada. além da maturidade que adquirimos, amplia nossa visão de mundo e a importância de continuar se aprimorando para levar o melhor para dentro da sala.*”

**P2** - “*Bem positivo. P4 - A formação continuada abrange várias áreas de atuação e isso possibilita a diversificação do trabalho pedagógico, contribuindo para um maior conhecimento do desenvolvimento humano e impactando na compreensão do estudante.*”

**P5** - “*O aprimoramento e estudo do professor é de fundamental importância para que possa elaborar aulas contextualizadas e interdisciplinaridazadas. E também estar preparado para lidar com diferentes formas de aprender e de ensinar.*”

**P6** - “*Aplicabilidade de novos incrementos didáticos pedagógicos.*”

**P8** - “*Positivo, pois por intermédio da formação continuada posso continuar a levar e apresentar conteúdos e informações atuais e novas para meus alunos.*”

**P9** - “*Total, a formação continuada.. além da maturidade que adquirimos, amplia nossa visão de mundo e a importância de continuar se aprimorando para levar o melhor para dentro da sala.*”

**P10** - “*Positivas. Os educandos de hoje são críticos, pensantes, modernos, questionadores. O professor não pode ficar atrás, temos que buscar sempre novos conhecimentos para estarmos preparados para receber esse alunado.*”

**P12** - “*Avanço significativo na aprendizagem.*”

### **Não fazem Formação Continuada:**

**P3** - Não.

**P7** - Não.

**P11-** Não.

### **3.6. Método de ensino utilizado para ensinar conteúdos aos alunos**

O propósito desse item, “descrever métodos de ensino mais utilizados por você para ministrar conteúdos aos seus alunos”, era perceber a coerência do discurso entre aplicar elementos da TAS, descrito na questão 3, e o procedimento de fato, autodescrito em sala de aula.

Abaixo foram descritas as respostas obtidas nesta pergunta onde foram subdivididas em categorias que correspondem a questão 3 onde os professores informaram se utilizavam ou não a TAS em salas de aula.

#### **Professores que declararam utilizar a TAS em sala de aula (questão 3):**

**P2** – “*Contextualização com o cotidiano e as experiências vivenciadas por eles. Avaliação diagnóstica e individual para avaliação da aprendizagem do aluno.*”

**P3** – “*Tradicional e construtivista.*”

**P5** – “*O método mais utilizado em minhas aulas é o método natural, além dos métodos metacognitivos para auxiliar na formação e estruturação do pensamento.*”

**P6** – “*Pedagogia de projetos psicopedagogia e pedagogia ativa.*”

**P7** – Sem resposta.

**P10** – “*Não há métodos estanques. A cada aula, a cada conteúdo, utilizamos dos métodos que mais convém! A aula expositiva e conteudista agora dá lugar aos debates, as rodas de conversa, a pesquisa, o estudante participa cada vez mais da aula, enquanto vou mostrando o caminho!*”

#### **Professores que declararam utilizar a TAS em sala de aula (questão 3):**

**P1** – “*Aula expositiva, contextualizada buscando trazer a realidade e todas as matérias para aquela disciplina.*”

**P4** – “*Aulas teóricas, com pesquisa em grupo e individuais, seminários, saídas de campo, entrevistas, vídeos, áudios, entre outros.*”

**P8** – “A depender da escola que estou inserida preciso seguir o método deles.”

**P9** – “Aula expositiva, contextualizada buscando trazer a realidade e todas as matérias para aquela disciplina.”

**P11** – Sem resposta.

**Sem resposta (questão 3):**

**P12** – Sem resposta.

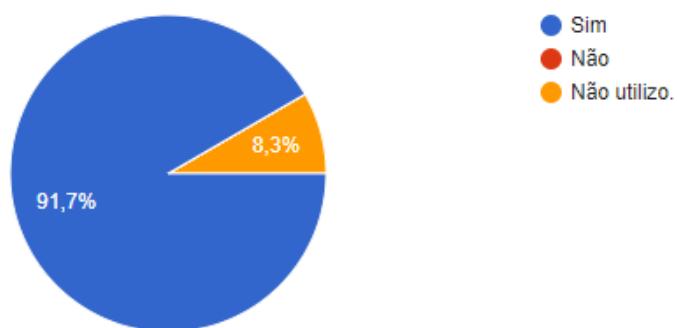
Diante do que se viu acima é perceptível a desconexão entre o que declaram sobre o que conhecem da TAS e o tipo de prática pedagógica que realizam em sala.

### **3.7. Métodos de aprendizagem utilizados e motivação do aluno**

Talvez uma das condições mais importantes para que a aprendizagem significativa ocorra, é a vontade do aluno em aprender, nesse sentido, o trabalho com a motivação é algo inerente à TAS. Assim, diante do que apontaram como respostas anteriormente, se perguntou ainda “se os métodos de ensino-aprendizagem utilizados por você para ministrar conteúdos têm motivado seus alunos?” Como resposta a essa pergunta, onze professores disseram que sim e apenas um dos professores, descrito como P7, mencionou que não utiliza nenhum método. Mas, um elemento que parece contraditório com tudo que já se leu anteriormente. Ainda que muitas tenham expressado de modo genérico os métodos de ensino que se utilizam, a maioria acredita que promove ações no sentido de motivar os alunos.

Gráfico 4. Os métodos de ensino-aprendizagem utilizados por você para ministrar conteúdos têm motivado seus alunos?

12 respostas

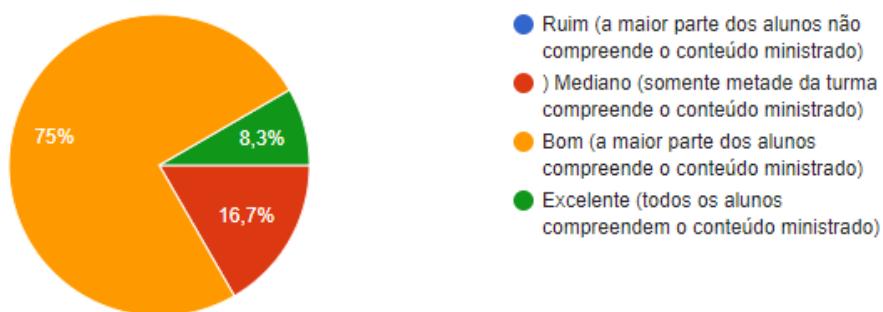


### 3.8. Relação entre resultados obtidos na aprendizagem e métodos utilizados

Para reafirmar ainda mais sobre o que informaram sobre conhecimento da TAS, métodos que utilizam e resultados de aprendizagem, se elaborou a seguinte questão “quais têm sido os resultados obtidos em relação à aprendizagem de seus alunos quanto aos conteúdos ministrados de acordo com os métodos de ensino utilizados por você?”. Para essa questão foi utilizado também uma escala Likert onde podiam escolher entre: Ruim (a maior parte dos alunos não comprehende o conteúdo ministrado); Mediano (somente metade da turma comprehende o conteúdo ministrado); Bom (a maior parte dos alunos comprehende o conteúdo ministrado) e Excelente (todos os alunos comprehendem o conteúdo ministrado). Para essa questão, as respostas podem ser visualizadas no gráfico 3.

Gráfico 5. Percepção dos professores sobre resultados obtidos na aprendizagem e métodos utilizados.

12 respostas



**Mediano:**

P7

P11

**Bom:**

P1

P4

P8

P2

P5

P9

P3

P6

P10

**Excelente:**

P12

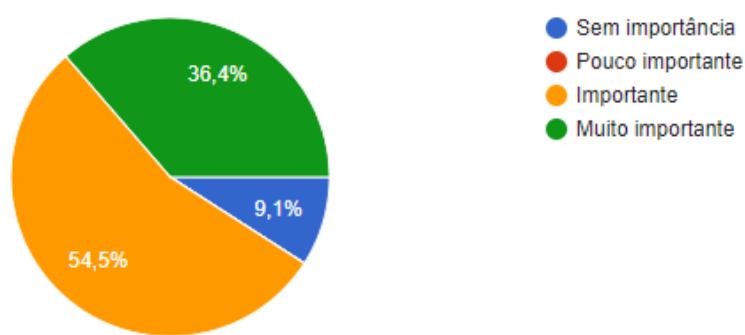
Como resposta a essa pergunta, 75% ou nove professores informaram que os resultados são "bons e que a maior parte dos alunos comprehende o conteúdo ministrado"; dois professores ou 17% informaram que os resultados tem sido medianos, já que somente metade de turma comprehende o conteúdo ministrado e apenas uma, ou 8%, aponta seus resultados como excelente e que todos os alunos comprehendem o conteúdo ministrado. Nenhum professor identificou seus resultados como ruim. Diante dessa percepção autodeclarada, é possível estimar que não vêem muita importância no conhecimento e aplicação dos construtos da TAS para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

### 3.9. Importância da TAS para o ensino nas escolas

Por fim, foi questionado aos professores “qual o grau de importância que você daria à teoria de aprendizagem significativa de David Ausubel quanto ao ensino nas escolas?”. Aqui também utilizou-se uma escala Likert para respostas: importante, muito importante e sem importância. Apenas um professor não opinou. As respostas das demais podem ser vista no gráfico 6.

Gráfico 6. Declaração dos professores sobre o grau de importância que atribuem à TAS quanto ao ensino nas escolas

11 respostas



#### Sem importância

P4

#### Importante

P7

P9

P2

P8

P3

P1

#### Muito importante

P5

P6

P10

P11

Como pode ser verificado, entre importante e muito importante 83% assim referiram suas respostas, onde 50% ou seis professores retornam como importante e 33%, ou quatro mencionam que é muito importante. Apenas uma, ou 8% da amostra indica que é sem importância e uma não opinou. Ainda que seja perceptível o não entendimento mais aprofundado dos professores sobre a TAS, ou ainda, o não entendimento de alguns, é evidente que lhe atribuem importância. Mas, do que se verificou é também notória a necessidade de formação continuada para o conhecimento da TAS mais adequadamente.

## Conclusões e considerações gerais

Essa pesquisa nos traz algumas reflexões importante no que tange à formação inicial de professores. Qual o papel das instituições de formação inicial de professores em relação ao que se deve aprender para desempenho profissional? Tentou-se buscar na pesquisa uma autopercepção declarada dos indivíduos, profissionais docentes, sobre uma teoria aceita e difundida nos documentos oficiais de educação. Não obstante isso há certa desinformação e até mesmo desconhecimento de professores sobre o que vem a ser a TAS de Ausubel.

Outra essencialidade que se reforça é a necessidade de formação continuada que robusteça os conhecimentos teóricos dos professores que estão em exercício sobre seu mister docente. É muito comum professores expressarem que o que de fato os faz professores é a prática e não a teoria vista no curso superior. Porém, nos dados obtidos através desta pesquisa demonstraram a evidente necessidade de continuar a formação de professores em exercício para que atentem à necessidade de se implementarem técnicas e caminhos que façam as crianças aprenderem e aprenderem melhor.

Quanto à pesquisa em si, sua principal questão, seu pressuposto inicial e seus objetivos arrolados é possível honestamente apontar que de fato, professores do BIA possuem conhecimentos superficiais sobre a TAS. Há lacunas no conhecimento técnico desse profissional inerente ao seu repertório necessário ao seu exercício profissional. Os objetivos da pesquisa são alcançados na medida em que são desveladas pelas autodeclarações dos professores que não conhecem ou conhecem pouco sobre a TAS de Ausubel. Entendem também ser a formação continuada, onde boa parte da amostra declara realizar, ser fundamental para o aprimoramento em prol da melhoria da educação oferecida aos alunos, ainda que o instrumento de pesquisa não tenha qualificado o tipo de formação continuada que realizam. Em que pese à diversidade de metodologias de ensino apontada como utilizadas em sala de aula, se mostram satisfeitas com os resultados obtidos, como se indicassem não haver "o melhor" caminho ou método. No mesmo entendimento, apontam que

com seus métodos, mesmo sem o entendimento da TAS, são capazes de manterem suas crianças motivadas.

Afirma-se aqui, que as conclusões são de ordem interpretativa e as possíveis de serem extraídas frente ao instrumento de geração de dados escolhido. Talvez não tenha sido o melhor, mais foi o viável diante da exigüidade de tempo que se tem na realização de uma pesquisa e, sobretudo, na concretização da sua divulgação, o trabalho final de curso. Muitos ainda são os caminhos de continuidade da mesma, talvez embasadas em outros instrumentos de produção de dados, como a observação direta de aulas no cotidiano das escolas, ou por meio de “história de vida” onde seja possível esquadrinhar aspectos essenciais da formação inicial para a docência. Mas, por agora, é aprazível perceber, ainda que em uma autopercepção e em um juízo de valor, que atingi o objetivo que me propus e que posso divisar horizontes de continuidade.

## Referências bibliográficas

- ANGELO, E.H. Contribuições da Teoria da Aprendizagem Significativa na Prática Docente em Ciências. Londrina: Secretaria de Educação, 2012. Disponível em <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_uel\\_cien\\_artigo\\_edi\\_helena\\_angelo.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uel_cien_artigo_edi_helena_angelo.pdf)>. Acesso em 20 de agosto de 2018.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DISTRITO FEDERAL, Diretrizes Pedagógicas: BIA, Bloco Inicial de Alfabetização. Brasília: SEDF, 2012.
- DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento da Educação Básica, Ensino Fundamental, Anos Iniciais. Brasília: SEDF, 2011.
- FEIJÓ, N.; DELIZOICOV, N.C. Professores da educação básica, conhecimento prévio e problematização. Rev. Retratos da Escola, Brasília, v. 10, nº 19, p. 597-610, jul./dez. 2016.
- GOMES, M.P.P. A compreensão das crianças sobre Ciência, Tecnologia e o(a) Cientista. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro, 2007. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10773/4763>>. Acesso em 20 de agosto de 2018.
- MACEDO, N.D. Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- MASINI, E.F.S. Psicopedagogia na escola: buscando condições para a aprendizagem significativa. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- MESSEDER NETO; PINHEIRO, B.C.S; ROQUE, N.F. Improvisações Teatrais no Ensino de Química: Interface entre Teatro e Ciência na Sala de Aula. Química nova na Escola, v. 35, n. 2, p. 100-106, maio 2013.
- MOREIRA, M.A. A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.
- \_\_\_\_\_. A Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. Cap. 10, p. 151-165. In: Teorias da Aprendizagem. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, EPU, 1999.
- MOREIRA, M.A.; MASINI, E.F.S. Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

RAMPAZZO, L. Metodologia Científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SANTOS, L.P. A relação da Geografia e o conhecimento cotidiano vivido no Lugar. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 16, n. 3, p. 107-122, set./dez. 2012.

STAKE, R.E. Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

## Apêndice

### Termo de Consentimento

Esta investigação faz parte da pesquisa realizada pela cursista de Pedagogia Mariana Monteiro Oliveira Alves, coordenada pelo professor Hélio Maia. O objetivo deste estudo é identificar através de pesquisa com professores do BIA, bloco inicial de alfabetização e atuantes em escolas públicas do Distrito Federal, se os mesmos têm conhecimento da Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel e seus impactos e se a teoria vem sendo aplicada aos seus alunos. São perguntas de caráter objetivo e subjetivo. O pesquisado cederá os direitos ao pesquisador para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos pesquisadores, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante.

### Questionário aplicado a professores do Bloco Inicial de Alfabetização, atuantes em escolas públicas do Distrito Federal.

#### 1 - Qual o seu grau de conhecimento quanto a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel?

- Sem conhecimento
- Pouco conhecimento
- Conhecimento mediano
- Muito conhecimento

#### 2 - Descreva abaixo o que você comprehende sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel:

---



---



---

#### 3 - Você utiliza a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel para ministrar conteúdos em sala de aula?

- Sim.
- Não.

#### 4 - Você faz Formação Continuada?

- Sim.
- Não.

**5 - Caso tenha respondido “SIM” a questão anterior, qual tem sido o impacto desse aprimoramento para a educação de seus alunos no que tange a Aprendizagem Significativa?**

---

---

---

**6 - Descreva abaixo os métodos de ensino mais utilizados por você para ministrar conteúdos aos seus alunos.**

---

---

---

**7 - Os métodos de ensino-aprendizagem utilizados por você para ministrar conteúdos têm motivado seus alunos?**

- Sim.  
 Não.

**8 - Quais têm sido os resultados obtidos em relação à aprendizagem de seus alunos quanto aos conteúdos ministrados de acordo com os métodos de ensino utilizados por você?**

- Ruim (*a maior parte dos alunos não comprehende o conteúdo ministrado*)  
 Mediano (*somente metade da turma comprehende o conteúdo ministrado*)  
 Bom (*a maior parte dos alunos comprehende o conteúdo ministrado*)  
 Excelente (*todos os alunos comprehendem o conteúdo ministrado*)

**9 - Qual o grau de importância que você dá a Teoria de Aprendizagem Significativa de David Ausubel quanto ao ensino nas escolas?**

- Sem importância  
 Pouco importante  
 Importante  
 Muito importante