



ESCOLA DE  
HUMANIDADES

# EDUCAÇÃO

Educação, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 1-12, jan-dez. 2022  
e-ISSN: 1981-2582 ISSN-L: 0101-465X

<http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2022.1.37789>

SEÇÃO: OUTROS TEMAS

## Propostas pedagógicas do Rio Grande do Sul e a Teoria da Aprendizagem Significativa: correspondências encontradas

*Pedagogic proposals of Rio Grande do Sul and the Theory of Significant Learning: correspondences found*

*Propuestas pedagógicas de Rio Grande do Sul y la Teoría del Aprendizaje Significativo: correspondencias encontradas*

**Lucimara Beatriz  
Garcia<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0003-2074-3891](https://orcid.org/0000-0003-2074-3891)  
[lucimara.lbgs@gmail.com](mailto:lucimara.lbgs@gmail.com)

**Ana Carolina Brandão  
Verissimo<sup>2</sup>**

[orcid.org/0000-0003-0022-0073](https://orcid.org/0000-0003-0022-0073)  
[acbverissimo@gmail.com](mailto:acbverissimo@gmail.com)

**Tanise Brandão  
Bussmann<sup>3</sup>**

[orcid.org/0000-0003-0658-3422](https://orcid.org/0000-0003-0658-3422)  
[tanisebussmann@unipampa.edu.br](mailto:tanisebussmann@unipampa.edu.br)

**André Luís Silva da  
Silva<sup>4</sup>**

[orcid.org/0000-0002-8245-9389](https://orcid.org/0000-0002-8245-9389)  
[andresilva@unipampa.edu.br](mailto:andresilva@unipampa.edu.br)

**Recebido em:** 11 ago. 2020.  
**Aprovado em:** 25 jul. 2022.  
**Publicado em:** 14 set. 2022.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença  
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar duas propostas pedagógicas do Estado do Rio Grande do Sul à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Assim, tendo como ponto de partida as duas últimas propostas públicas pedagógicas estaduais do Estado do Rio Grande do Sul, aqui denominadas de Lições do Rio Grande e Politécnica, respectivamente implantadas neste estado em 2009 e 2012, buscou-se averiguar quais são os elementos de correlação entre elas à Teoria da Aprendizagem Significativa, com base nos pontos de articulação teórico-metodológica envolvendo ações do ensinar e do aprender. Para tanto, se fez uso de uma pesquisa teórica e documental, a partir dos documentos oficiais disponíveis. Verificou-se que em ambas as propostas se vinculam elementos como interdisciplinaridade, contextualização e ações discentes-docentes ativas e coparticipativas, tendo em vista esses como qualificadores às ações do ensinar e do aprender, à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa.

**Palavras-chave:** teoria da aprendizagem significativa, lições do rio grande, politecna

**Abstract:** Taking as a starting point the last two state public pedagogical proposals of the State of Rio Grande do Sul, here called the Lessons from Rio Grande and Polytechnia, respectively implemented in this state in 2010 and 2012, we sought to verify the elements of correlation between to the Meaningful Learning Theory of David Ausubel, based on the points of theoretical-methodological articulation involving actions of teaching and learning. For that, a theoretical and documentary research was made, based on the official documents available. It was verified that in both proposals there are elements such as interdisciplinarity, contextualization and active and co-participative student-teacher actions, in view of these as qualifiers to the actions of teaching and learning, in the light of Meaningful Learning Theory.

**Keywords:** meaningful learning theory, "lições do rio grande", "politecna"

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo analizar dos propuestas pedagógicas del Estado de Rio Grande do Sul a la luz de la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel. Así, tomando como punto de partida las dos últimas propuestas estatales pedagógicas públicas del Estado de Rio Grande do Sul, aquí denominadas Lições do Rio Grande y Politecna, implementadas respectivamente en ese estado en 2009 y 2012, buscamos averiguar cuáles son los elementos de correlación entre ellos a la Teoría del Aprendizaje Significativo, a partir de puntos de articulación teórico-metodológicos que involucran acciones de enseñanza y aprendizaje. Para ello, se utilizó una investigación teórica y documental, a partir de los documentos oficiales disponibles. Se constató que en ambas propuestas se vinculan elementos como la interdisciplinariedad, la contextualización y las

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Santana do Livramento, RS, Brasil.

<sup>2</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Santana do Livramento, RS, Brasil; Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE), Brasília, DF, Brasil.

<sup>4</sup> Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Caçapava do Sul, RS, Brasil.

acciones docente-alumno activas y coparticipativas, considerando las como calificadores para las acciones de enseñanza y aprendizaje, a la luz de la Teoría del Aprendizaje Significativo.

**Palabras clave:** teoría del aprendizaje significativo, "lições de rio grande", "politecnia"

Dentre os apontes teóricos que tratam da elucidação dos processos de aprender e de ensinar, destacam-se aqueles cognitivistas, por compreenderem a importância do protagonismo ao próprio sujeito que aprende, bem como abordar essa questão como uma processualidade (Moraes, 1998). Nesse contexto, ganha importância a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), segundo a qual a aprendizagem ocorre quando uma nova informação ganha significado na estrutura cognitiva do aprendiz, a partir de sua correlação ao seu conhecimento prévio (Ausubel, 2003). Um autor bastante relevante nesta área é David Ausubel. Por conta disso, foi utilizada sua teoria como base para refletir sobre ensino e aprendizagem.

Embasando-se na TAS, o presente trabalho tem como principal objetivo verificar quais os elementos desta teoria que estão presentes em duas propostas curriculares promovidas pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul. Sendo assim, são expostos os elementos destas propostas que são relativas, de forma propositiva, ao processo de ensinar e de aprender. Sabe-se que a TAS aponta o aluno como principal responsável pela aprendizagem, pois, de acordo com esta teoria, é necessário que ele esteja disposto a aprender para que o conhecimento seja construído. Além disso, é fundamental que exista uma relação entre o que é aprendido com o que o indivíduo já tem conhecimento (Moreira, 2014), o que denominamos de conhecimentos prévios.

Em relação às propostas pedagógicas, a análise foi realizada a partir da proposta "Lições do Rio Grande" (LRG), lançada quando a governadora do estado do Rio Grande do Sul era Yeda Crusius e a secretária da Educação era Mariza Abreu. No contexto nacional, observa-se que a gestão de Yeda inicia em 2007, ano posterior à fundação do movimento "Todos pela Educação" (Movimento Todos pela Educação, 2020). No ano de 2010 há

a modificação do governo estadual, sendo eleito Tarso Genro como governador do Estado. Neste momento, há a mudança também do secretário da Educação, que passa a ser José Clovis de Azevedo. Este último é quem será responsável pela nova proposta pedagógica, que passa a vigorar em 2011 (Rio Grande do Sul, 2011, 2009). No final da gestão de Tarso Genro, é feita a publicação do Plano Nacional da Educação (Brasil, 2014).

Em 2014 Tarso Genro é sucedido por José Ivo Sartori no governo estadual, e em 2018, há a eleição de Eduardo Leite, que governou o Estado de 2019 até 2022. Na gestão de Sartori, há na educação básica uma reestruturação, em que se inclui uma nova área de conhecimento: Ensino Religioso (Teixeira, 2019), no entanto, não há uma nova proposta pedagógica. Ainda na gestão de Sartori, em 2017, em termos nacionais, a lei do "Novo Ensino Médio" passa a vigorar (Brasil, 1996). O presente trabalho analisa de forma detalhada apenas os projetos: LRG e o Politecnia (PLT).

Cabe ressaltar que dentre as propostas promovidas pelo governo, a LRG defende a interdisciplinaridade e coloca o aluno como o construtor do saber. Já a PLT não só propõe a interdisciplinaridade como elemento de fundamental importância para o desenvolvimento do aluno, como também, afirma a relevância de articular a teoria associada à prática.

Analisando as propostas é possível perceber que ambas têm fundamentos teóricos e metodológicos com vínculos com a TAS pois, ao defender a interdisciplinaridade, estão reforçando a ideia de que na relação entre o ensinar-aprender é necessário utilizar elementos vivenciados no cotidiano do aluno, ou seja, que perpassam no dia a dia. Segundo Certeau: "para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza" (2008, p. 142). Ou seja, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, reforça-se o conceito de Certeau, 2008, em que se compreende que é nessa vivência diária em que o discente se desenvolve e aprende para além de uma aprendizagem mecânica, sendo capaz de gerar elementos significativos para o

seu desenvolvimento. Corroborando com este conceito, Veiga-Neto compreende que "o cotidiano se institui na memória, como uma intrincada combinação entre espaço e tempo" (2006, p. 123).

O presente artigo se estrutura na seguinte forma: na próxima seção são expostos alguns conceitos da TAS para, posteriormente, permitir a identificação de tais elementos nas propostas metodológicas. Então, são realizadas as análises das propostas metodológicas, seguidas das considerações finais, que sintetizam o que pode ser concluído desta análise.

### Compreendendo alguns conceitos

Os fundamentos teóricos que subsidiam esse trabalho centram-se na TAS e nas propostas pedagógicas da LGR e PLT.

### Aprendizagem significativa: a Teoria de David Ausubel

David Ausubel defende a Aprendizagem Significativa, a qual afirma que o aprendiz atribui significado àquilo que está sendo exposto de maneira a compreender melhor o mundo que o cerca. "A ideia central da teoria de Ausubel é a de que o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe" (Moreira, 2014, p. 17). Dessa forma, compreende-se que esta aprendizagem ocorre quando novas informações apresentadas ao indivíduo relaciona-se com algum conhecimento prévio, denominado por Ausubel "conceito subsunçor" (Moreira, 2014). De acordo com Moreira e Masini (2001, p. 12): "É significativa uma situação do ponto de vista 'fenomenológico', quando o indivíduo decide de forma ativa, por meio de uma ampliação e aprofundamento da consciência, por sua própria elaboração e compreensão. É a consciência que atribui significado aos objetos e situações".

Assim, Ausubel (2003) é defensor das ideias cognitivistas de aprendizagem, segundo as quais o aluno constrói conhecimentos processualmente, à medida que se identifica com sua realidade. O cognitivismo consolida-se na ideia de que os conteúdos aprendidos formam a estrutura cogni-

tiva de quem os aprende, sendo desenvolvidos e armazenados de modo organizado e sistemático. Isso se estabelece quando informações relevantes para o aprendiz são adquiridas, ampliando sua potencialidade cognitiva a novos aprendizados (Ausubel, 2003).

Para que exista aprendizagem é necessário que o sujeito que aprende não seja mero reproduzidor de conhecimento, mas sim tenha interesse para o que está sendo apresentado a ele. Além disso, reforça-se a ideia de que para que ocorra a eficácia deste tipo de aprendizagem a relação entre o novo conhecimento tenha interlocução com aquilo que o indivíduo já sabe. É essa articulação entre o novo e os "subsunçores", existentes na estrutura cognitiva do indivíduo que fazem com que o processo de aprendizagem se concretize. Ausubel compreende: "[...] o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo organizado, formando uma hierarquia conceitual, na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos". (Moreira, 2014, p. 161). Quando não há este relacionamento entre as informações, Ausubel define a aprendizagem como mecânica, sem significados para o aprendiz, como afirmam Moreira e Masini (2001, p. 18-19): "contrastando com a aprendizagem significativa, Ausubel define aprendizagem mecânica como sendo a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Nesse caso, a nova informação é armazenada de maneira arbitrária".

Logo, Ausubel defende o uso de matérias que denomina de "organizadores prévios". Esses, futuramente, farão o papel de subsunçores, em outras palavras, servem para superar o limite entre o que o ser que aprende sabe e o que ele precisa aprender, ou para discriminar temas semelhantes, ou ainda para melhor assimilar o assunto. Além da estrutura cognitiva do aprendiz, Ausubel considera dois outros fatores como imprescindíveis à aprendizagem dita significativa, são eles: a logicidade do material de instrução, isto é, a forma pela qual é planejada essa instru-

ção, e a pré-disposição em aprender. Conforme Moreira e Mansini, (2001, p. 23), é necessário que "o aprendiz manifeste uma disposição de relacionar o novo material de maneira substantiva e não-arbitrária a sua estrutura cognitiva".

Sob a estrutura teórica desse trabalho, os conceitos da Diferenciação Progressiva e da Reconciliação Integrativa merecem destaque. Do ponto de vista da primeira, o desenvolvimento de conceitos torna-se facilitado quando os temas mais gerais de uma temática de instrução são apresentados inicialmente para, posteriormente, se buscar suas especificidades e detalhamentos. Desse modo, apresenta-se um assunto e, paulatinamente, é proposta sua fragmentação (Ausubel et al., 1968). Ambos os conceitos se vinculam aos métodos da programação do ensino. Já para a Reconciliação Integrativa, deve-se analisar de forma crítica, expondo o material e então as semelhanças e divergências encontradas.

Diferenciação progressiva é o primeiro pelo qual o assunto deve ser programado de forma que as ideias mais gerais e inclusivas da disciplina sejam apresentadas antes e, progressivamente diferenciadas, introduzindo os detalhes específicos necessários. (...) Reconciliação integrativa é o princípio pelo qual a programação do material instrucional deve ser feita para explorar relações entre ideias, apontar similaridades e diferenças significativas, reconciliando discrepâncias reais ou aparentes. (Moreira & Massini, 2001, p. 23)

### **Para compreender um pouco mais sobre as propostas pedagógicas do Estado do Rio Grande do Sul: contextualização do Ambiente de Publicação das Propostas Lições do Rio Grande e Politecnia**

É importante observar sobre o surgimento do movimento *Todos pela Educação*, lançado em 2006. O projeto, com iniciativa da sociedade, visa à construção de uma educação básica de qualidade. O prazo proposto pelo movimento para implementação das metas é 2022 (Abreu, 2009). Foram definidas cinco metas e, ao cumpri-las, também seria cumprido o objetivo. Neste sentido, há uma meta específica para o ensino

médio: "meta 4 – todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos" (Abreu, 2009, p. 9). Ainda, há duas metas mais gerais: a meta 3, que apresenta que: "todo aluno com aprendizado adequado à sua série" (Abreu, 2009, p. 9) e a meta 5: "investimento em educação ampliado e bem gerido" (Abreu, 2009, p. 9). A meta 3 é abordada na proposta pedagógica LRG (Vaz, 2012). O movimento todos pela educação participa ativamente até o momento de iniciativas relativas à educação, basicamente no âmbito nacional (Movimento Todos pela Educação, 2020).

No que diz respeito ao Plano Nacional de Educação, o ensino médio apresenta especificamente uma meta para universalizar o atendimento escolar à população entre 15 e 17 anos e alcançar no final do período a taxa de matrículas líquida para 85% (Brasil, 2014).

Ainda, a meta 10: "oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional" (Brasil, 2014) e a meta 11: "triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público" (Brasil, 2014).

Há outras metas gerais, como a meta 4 que trata de inclusão no ensino, a meta 5 que propõe a oferta de educação integral, a meta 8 de elevação da escolaridade da população de 18 e 29 anos em regiões em que o nível de escolaridade é inferior, as metas 15 e 16, que tratam da escolarização dos docentes, a meta 17 e 18, que tratam do rendimento e do plano de carreira dos profissionais da educação básica, a meta 19 que trata da gestão e, por fim, a meta 20 que trata do valor gasto em educação (Brasil, 2014).

No que diz respeito às propostas, Silva mostra que ambas estão relacionadas a uma sensibilização em termos dos conhecimentos escolares. Segundo o autor: "em comum ao Lições do Rio Grande e ao Ensino Médio Politécnico, encontramos uma fragilização dos conhecimentos escolares, associada a uma secundarização dos processos de transmissão cultural que se dão nas

escolas" (Silva, 2018, p. 530). Para Silva, ainda há duas racionalidades políticas presentes na implementação das propostas, que são: "a efetivação de padrões curriculares preestabelecidos e a constituição de uma comunidade de aprendentes ao longo da vida" (Silva, 2018, p. 540).

Para Oliveira, é importante observar que as duas propostas são influenciadas pelo Pacto Nacional pelo Ensino Médio (Ministério da Educação, 2013) que foca em atividades para a capacitação docente tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, implementadas em 2012 (Oliveira, 2016). Apesar da publicação das diretrizes ocorrerem apenas em 2012, sua discussão é anterior e, por isso, houve a influência nas propostas.

A primeira proposta analisada é a LRG. Tal proposta foi realizada durante o período em que Yeda Crusius era governadora e a secretária era Mariza Abreu. Para Abreu, o problema vigente no ensino médio é a falta de qualidade (Abreu, 2009). Para a autora, tal situação expõe certa fragilidade, pela necessidade de investimentos para que o retorno em qualidade não seja necessariamente proporcional. Neste sentido, a qualidade é ampliada quando há um conjunto organizado de esforços, por parte tanto da sociedade, quanto do governo.

A proposta LRG surge em 2009, no estado do Rio Grande do Sul. Tal proposta tem como premissa a busca de adequação entre a rotina escolar e o cenário da educação, no qual a sala de aula não mais aparece como fonte primária do conhecimento, bem como é buscado o interesse do estudante a partir do significado que encontra nos objetos de estudo. Encontram-se nele elementos básicos, como a interdisciplinaridade, o ensino com base em problemas e situações cotidianas, além do incentivo ao uso de diversas tecnologias.

Essa proposta, desenvolvida pelo governo do estado do Rio Grande do Sul, em parceria com a Universidade do Alto Uruguai (URI) (Vaz, 2012), elaborou o material e ministrou treinamentos para os professores da rede estadual. Foi implementada em todas as escolas públicas estaduais no

primeiro semestre de 2010. Tendo sido defendido como fundamentalmente consubstanciado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aos quais agrupam os componentes curriculares em áreas de conhecimento, este referencial aborda a questão do que seria adequado a cada ano escolar, oferecendo autonomia à escola a integrar parte de seu currículo.

Aos professores da rede estadual foi dada a oportunidade de apropriação ao referencial por meio de um curso de aperfeiçoamento, em 2009, bem como pela própria leitura do material que subsidiou a proposta, enviado às escolas ainda no primeiro semestre de 2010 (Vaz, 2012). A proposta sugeria a divisão da carga horária por área de conhecimento e ter como ênfase a interdisciplinaridade (Vaz, 2012). Houve ampla resistência de grande parte dos docentes com relação à utilização da proposta, tendo sido alegado pouco tempo para uma apropriação teórica qualificada. Além disso, "os professores se sentiram incomodados pelo fato de não terem participado direta ou indiretamente da construção do Referencial Curricular" (Vaz, 2012, p. 57).

Sobre a proposta, ela apresenta em seu referencial a aprendizagem pensada de forma coletiva, na prática pedagógica. Assim, de forma transversal surgem as habilidades e as competências ao mobilizar saberes em um dado fazer.

A passagem das competências transversais para aprender para as competências a constituir em cada área ou conteúdo curricular e a passagem da representação, investigação e abstração para a comunicação, compreensão e contextualização, são facilitadas por meio de duas estratégias: a aprendizagem em contexto e a interdisciplinaridade. (Rio Grande do Sul, 2009, p. 22)

A partir da noção de que é preciso reconhecer a autonomia intelectual dos alunos, os docentes devem tomar atitudes visando favorecer tanto a interdisciplinaridade quanto a contextualização. Tal necessidade advém dos próprios pressupostos basilares da proposta LRG (Cf. Rio Grande do Sul, 2009, p. 31):

- O aluno como sujeito de sua aprendizagem.

- A construção do conhecimento decorre de processo progressivo de aprendizagem.
- A superação da fragmentação do conhecimento é estimulada por meio da interdisciplinaridade.
- A contextualização do conhecimento se dá a partir das vivências e experiências do cotidiano do aluno.
- A organização das atividades escolares tem como objetivo a motivação e a mobilização dos alunos para o desejo de conhecer, descobrir e realizar, estimulando o aprender a aprender.
- O respeito às diferenças dos alunos se faz por meio de trabalho diversificado que tem a equidade como princípio educativo.
- O estímulo à autonomia e o incentivo ao trabalho em equipe e à aprendizagem cooperativa estão presentes na metodologia sugerida.

Estes pressupostos reforçam a ideia de que a promoção da aprendizagem ocorre via apropriação do conhecimento por parte do aluno, promovendo assim sua autonomia, articulando aos seus saberes prévios de maneira contextualizada e coletiva. Este documento reforça o atingimento destes pressupostos como elementos fundamentais para se pensar a educação pública e obter sucesso na implementação na proposta metodológica.

O contexto de surgimento da proposta denominada PLT, ocorre no governo de Tarso Genro, contando com José Clovis de Azevedo como secretário da Educação. A inspiração da PLT advém da Rússia, em 1917 (Fritsch & Heijmans, 2018; Dias & Klug, 2015), no intuito de prover uma formação integral, no sentido de se opor à formação fragmentada (Dias & Klug, 2015).

Sua implementação ocorreu em 2012, sendo que, anteriormente, foram realizadas reuniões com a comunidade escolar para exposição da proposta e identificação de considerações oriundas deste meio social. Considera-se que o reconhecimento da relevância pedagógica de tal proposta não ocorreu por conta da sucessão governamental, mas esteve atrelado a elementos

teórico-metodológicos intrínsecos a ela. Contudo, Dias e Klug (2015) expõem que, em diversos momentos, não houve o inteiramento do que estava sendo proposto.

Na medida em que a proposta era implementada, suscitou-se tanto no meio acadêmico, quanto no contexto escolar uma série de discussões acerca das implicações didático-pedagógicas presentes na referida proposta, tendo em vista o controverso, e por vezes incompreendido, conceito de politécnia, atrelado a própria proposta. (Dias & Klug, 2015, p. 129)

Neste sentido, e forma condizente com a origem do termo "Politécnica", verifica-se nesta proposta o trabalho como princípio educativo, não sob um viés mecanizado, mas contextualizado e reflexivo, de forma a ser capaz de compreender a realidade e, assim, potencialmente transformá-la. Frente a isso, o referencial do PLT traz a premência do currículo em resgatar o sentido da escola como um local de desenvolvimento de aprendizagens, com possibilidades de oferecimento de significado aos distintos contextos de seus atores. Visando auxiliar na formação, transformando os alunos em cidadãos.

Nessa proposta, mesmo no ensino não profissionalizante, os professores devem assumir a coordenação de seu trabalho, a partir de seu ambiente coletivo, e de apropriação aos fundamentos teóricos, pautados em elementos, tais como: a pesquisa como princípio educativo, a interdisciplinaridade, a avaliação emancipatória e a relação parte-totalidade. Assim, para Dias e Klug (2015), é necessário, para permitir com que os objetivos sejam alcançados, uma maior interação entre os docentes e uma nova abordagem. Assim como a proposta pedagógica anterior, essa também foi alvo de críticas por parte dos professores quanto ao pouco oferecimento de condições de diálogos e debates coletivos. Sobre a implementação do programa, observa-se que ocorreram diversas dificuldades, conforme o relato de Souza (2016).

Verificamos que a implementação do EM Politécnico foi um processo que provocou tensão e suscitou, inicialmente, muitas resistências em ambas as escolas. As dificuldades e limites encontrados estão relacionados a

avaliação emancipatória a partir de conceitos e por áreas do conhecimento, à formação inicial e continuada de professores, à estrutura das escolas, à comunicação entre a mantenedora e os gestores escolares, além do pensamento político e ideológico dos educadores. (2016, p. 101)

Com relação ao ensino médio politécnico e à educação profissional integrada ao ensino médio, proposta pedagógica implantada no estado do Rio Grande do Sul por sua secretaria no ano de 2012, é importante a visão de Souza. em sua pesquisa de mestrado, afirmou que, muitas vezes a possibilidade do ensino técnico acabou se confundindo com o "ideal, tecnicista, economicista, voltado para a pedagogia das competências, do empreendedorismo" (SOUZA, 2016, p. 100), e isso se opõe veementemente à proposta idealizada, onde há a articulação entre cultura, ciência e trabalho, ao invés da simples instrumentalização.

Na sua formulação, a PLT se baseou principalmente nas seguintes documentações: na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e na Resolução sobre Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (2011) (Brasil, 1996; CNE, 2011). A proposta parte da premissa que a teoria deve estar articulada com a prática, pois considera que a teoria por si só não tem significado e a prática, exclusivamente, caracteriza a automação. Por isso, há a necessidade de integração. Ademais, defende a interdisciplinaridade, ou seja, a construção de vínculos do conhecimento com a vida cotidiana dos alunos.

Esta proposta curricular é composta de diferentes eixos teóricos: há a base epistemológica (o aluno como protagonista), filosófica (flexibilidade no trabalho pedagógico para garantir o sucesso do aluno), socioantropológica (fornece os sistemas simbólicos que articulam as relações entre o sujeito que aprende e os objetos de aprendizagem) e psicossocial (considera a relação entre desenvolvimento e aprendizagem). Nessa vertente, ainda é importante expor o papel do docente, que deve ser valorizado no que tange sua remuneração, as atividades formativas e a importância primordial deste profissional no processo de formação.

Qualidade cidadã da educação está ancorada em três fatores estruturantes: valorização profissional, diretamente relacionada à questão salarial, à carreira e à formação inicial e continuada; reestruturação física da rede estadual de ensino; e reestruturação do currículo da educação básica, em especial o ensino médio. (Rio Grande do Sul, 2011, p. 3)

Com relação aos seus fundamentos pedagógicos, elencados aqui como de relevância aos propósitos dessa proposta, pode-se salientar: a interdisciplinaridade e a relação entre o conteúdo e o contexto dos alunos. Além da não caracterização do conhecimento por um único componente curricular e nem mesmo por uma única área de conhecimento. Desse modo, parte-se do princípio de que as informações tratadas pelos professores devem fazer sentido ao aluno.

### Caminhos metodológicos

Esta pesquisa é teórica-documental. Teórica pois se baseia em literatura bibliográfica sobre a temática em voga e documental porque se utiliza de documentos oficiais. Compreende-se que, ao utilizar este método, há a necessidade de um olhar atento para a credibilidade e a profundidade dos materiais coletados (Cellard, 2016). Sua abordagem é de natureza qualitativa, pois: "(...) reintroduzindo em seus métodos, no mesmo patamar, a subjetividade, a mudança e as interações complexas entre os diferentes níveis de realidade social (...)" (Laperrière, 2016, p. 41), uma vez que se busca pontos de articulação entre a TAS e as propostas pedagógicas propostas e já implantadas no Estado do Rio Grande do Sul: LRG e PLT.

Tendo em vista que o Estado do Rio Grande do Sul altera suas propostas curriculares com uma frequência acentuada, conforme sinalizado previamente (Fritsch & Heijmans, 2018) – as duas propostas analisadas neste artigo foram publicadas com dois anos de diferença – é necessário observar que, tanto no âmbito pedagógico quanto no âmbito teórico, estas moções não têm tempo de validação a ponto de se fazer uma análise de acordo com a sua eficácia. Sendo assim, considera-se importante um comparativo

teórico-metodológico entre elas, uma vez que a proposta pedagógica tem ampla influência no processo de ensino-aprendizagem, o qual é absolutamente significativo e relevante quando associado aos indicadores da educação. O uso da TAS é importante por conta de seus aspectos qualificadores sobre as ações do ensinar e do aprender.

### Na guia de algumas reflexões: a teoria de Aprendizagem Significativa e as propostas pedagógicas

Apresenta-se na sequência um paralelo entre as propostas pedagógicas supracitadas e a TAS, a partir de articulações teóricas e metodológicas, ou seja, contributivas ao contexto pedagógico como um todo. Com isso, busca-se desenvolver sob uma dimensão argumentativa os principais fatores apontados, tendo em vista a defesa da aplicação desta teoria aos elementos pedagógicos imbuídos no fazer pedagógico docente. Além disso, essas discussões identificam pontos em comum entre ambas propostas, bem como

sugestionam meios a sua aplicabilidade na rotina escolar. Sendo assim, foram encontrados os princípios pedagógicos das duas propostas, e a partir desses, são analisadas as interações entre estes princípios e a TAS.

No Quadro 1, mostram-se os três princípios identificados como estruturantes da Proposta Pedagógica LRG. Tendo em vista o princípio **LRG-1**, percebe-se que a dimensão pedagógica do processo de ensino centraliza-se na construção, pelos sujeitos da aprendizagem, de saberes-fazer, isto é, em competências básicas necessárias para a atuação social desses sujeitos.

Ao se buscar pontos capazes de fomentar essa discussão na TAS, três afirmativas (Novak, 1997) são amplamente contributivas na possibilidade de se utilizar desta teoria à fundamentação referente ao conhecimento pedagógico: (a) os seres humanos são criadores de significados; (b) o objetivo da educação é a construção de significados compartilhados; (c) os significados compartilhados podem ser facilitados pela intervenção ativa de professores bem preparados.

**QUADRO 1** – Princípios pedagógicos LRG

Codificação	Princípio identificado como estruturante na proposta pedagógica estadual LRG
<b>LRG-1</b>	Ensino como proposta do desenvolvimento de competências básicas demandadas socialmente.
<b>LRG-2</b>	Construção do conhecimento a partir de propostas metodológicas interdisciplinares e contextualizadas.
<b>LRG-3</b>	A organização das atividades escolares com o objetivo de desenvolver a motivação e mobilização dos alunos ao desejo de conhecer.

Fonte: Elaboração própria a partir de Rio Grande do Sul (2009).

Nessa direção, no princípio **LRG-2** vê-se que, ao se apontar os eixos da interdisciplinaridade e da contextualização como desejáveis aos processos de ensino-aprendizagem, remete-se ao conceito de subsunção proposto pela TAS, em que Moreira (2006) apresenta como sendo um conceito e/ou uma ideia já existente na estrutura cognitiva de quem aprende, capaz de servir como base a uma nova informação, de modo que ela passe a representar um novo significado a esse aprendiz. Para tanto, o tratamento interdisciplinar do conteúdo e sua busca para

a aproximação dos conceitos ao contexto dos alunos, desta forma identificando o que esses sabem previamente, serve como suporte ao novo que se apresenta. Desta forma, o subsunção contribui metodologicamente para a construção própria de conhecimento, objetivo presente na proposta LRG. De forma complementar, na TAS, (Ausubel et al., 1968, p. 4) verifica-se que “se tivesse que reduzir toda psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigüe isso e

ensine de acordo".

A TAS estabelece como condição indispensável à aprendizagem a pré-disposição do sujeito em aprender (Ausubel et al. 1968). Isto é compatível com a **LR-3**, em que há atividades escolares com o objetivo de desenvolver a motivação e a mobilização dos alunos. Sendo assim, faz com que se desperte no discente o desejo de conhecer, a partir de um enfoque que privilegie a aprendizagem como própria do sujeito, apenas mediada pelo professor. É possível fazer o uso

em sala de aula de estratégias pedagógicas que favoreçam essa pré-disposição, tais como a resolução de problemas oriundos do cotidiano dos aprendizes, articulados aos seus próprios contextos, no intuito de permitir aos alunos o papel central na aprendizagem.

No Quadro 2, mostram-se os três princípios identificados como estruturantes da Proposta Pedagógica do estado do Rio Grande do Sul na PLT, sistematizados a partir da análise dos autores.

#### QUADRO 2 – Princípios pedagógicos PLT

Codificação	Princípio identificado como estruturante na proposta pedagógica estadual PLT
<b>PLT-1</b>	Conhecimentos teóricos devem ser estruturados em constante relação aos seus aspectos práticos.
<b>PLT-2</b>	O conhecimento é, por natureza, interdisciplinar.
<b>PLT-3</b>	A aprendizagem é favorecida quando se tem elos entre o conhecimento escolar e o contexto do aluno.

Fonte: Elaboração própria a partir de Rio Grande do Sul (2011).

Tendo em vista **PLT-1**, a relação entre teoria e prática é bastante valorizada pela TAS, sendo que as metodologias de ensino capazes de externalizar essa relação são estimuladas, como a elaboração de mapas conceituais. A partir da elaboração deste tipo de mapa, seguindo os pressupostos da TAS, (Moreira, 2006, p. 47) sugere uma organização piramidal em que os conceitos mais abrangentes ficam no topo, conceitos similares em termos de generalidade em mesmo nível vertical e a distância horizontal ocorre pela diferenciação entre os mesmos.

Ao se tratar do conhecimento como interdisciplinar, se observa que determinado componente curricular ou mesmo certa área de conhecimento não é capaz de caracterizá-lo, sob uma perspectiva ampla, o que desfavorece sua aprendizagem dita significativa. Nesse ponto, pode-se articular de **PLT 2** e **PLT 3** aos conceitos da Diferenciação Progressiva e Reconciliação Integrativa da TAS. Sendo assim, cabe ao professor apresentar determinado conceito ou proposição a partir da caracterização de um todo, isto é, é no enfoque da totalidade que suas partes fazem sentido. Assim, ao caracterizar cada unidade, deve se

retornar ao todo, sucessivamente, para que seja possível compreender cada vez mais e melhor o conceito (Ausubel et al., 1968).

Nessa dinâmica, a relação constante entre os temas tratados em sala de aula e a realidade do aluno são de fundamental importância para que ele encontre sentido e significado nessa apresentação de conteúdos curriculares em sua dimensão sistêmica, conforme preveem os conceitos da Diferenciação Progressiva e Reconciliação Integrativa integrantes da TAS. Sendo assim, é possível visualizar certa aderência dos conceitos da PLT com a TAS.

Nesta sessão foi realizada análise de forma sistemática dos princípios norteadores das propostas pedagógicas PLT e LRG à luz da TAS. Observa-se que grande parte dos conceitos expostos pela TAS estão compreendidos nas propostas.

Por fim, observa-se certa similaridade entre os princípios das duas teorias. Em LRG-2, observa-se que o conhecimento deve ser construído a partir de propostas interdisciplinares e contextualizadas, o que se assemelha também da PLT-2, onde é expressa a noção de interdisciplinaridade do

conhecimento. A LRG-2 também se aproxima da PLT-1, em que é dito que se deve observar os aspectos práticos no momento de informação dos conhecimentos teórico, o que se aproxima da LRG-2 por conta do contexto. Sendo assim, também é possível visualizar que a PLT-1 apresenta afinidade com LRG-1 e, no que tange às competências básicas, devem ser desenvolvidas a partir de demandas sociais, assim, expondo um aspecto prático. A LRG-1 também apresenta semelhança com PLT-3, em que é afirmado que quanto maiores são os elos entre o contexto do aluno e o conhecimento da escola, maior será a aprendizagem, sendo que, obviamente, demandas de certo conteúdo expõem uma relação (ao menos de necessidade) com o contexto. Por fim, PLT-3 mostra semelhança com LRG-3, onde deve-se organizar as atividades visando uma maior motivação dos alunos, novamente o contexto sendo o elo de ligação.

### Considerações finais

Considerando a TAS como norteadora para uma análise significativa da aprendizagem em termos qualitativos, considera-se a relevância desta articulação para poder refletir sobre as propostas pedagógicas que estiveram vigentes no Rio Grande do Sul no período recente. É importante refletir sobre a elucidação e a potencial qualificação nos processos de ensino-aprendizagem, preferindo o uso de metodologias que são mais apropriadas para favorecer ensino-aprendizagem. Nestas propostas modifica-se a ação didática dos docentes, uma vez que lhes tira da posição de transmissores do conhecimento para realocá-los como mediadores no processo de produção de conhecimento.

Vale ressaltar que devido às trocas de governo, nenhuma das propostas analisadas estão mais vigentes. Com isso, entende-se que a importância desta pesquisa está relacionada à reflexão crítica que ela proporciona, bem como servir de base para as próximas propostas a serem formuladas. Sabe-se que a finalidade das propostas pedagógicas é a efetiva formação e a aprendizagem para os discentes. Neste sentido, entende-se

que o prazo de poucos anos não permite tempo suficiente para sua apropriação, formação e execução por conta da comunidade acadêmica.

Acreditamos que alguns elementos expostos nas duas propostas apresentam importantes reflexões para se pensar a prática docente, tais como: a interdisciplinaridade, articulação das diferentes áreas do conhecimento, a proposta de aprendizagem significativa do aluno para além de um reprodutor de conhecimento e a possibilidade de ir além dos seus conhecimentos prévios para buscar novos conhecimentos.

Além disso, coube a reflexão sobre como as práticas pedagógicas governamentais deveriam ser pensadas, discutidas e analisadas, com os principais sujeitos afetados nesta relação (docentes e discentes), pois, pela própria atuação deles no processo de ensino-aprendizagem, eles contribuem com percepções que, muitas vezes, o gestor não é capaz de observar. Além disso, ao ampliarmos este estudo podem ser feitas alterações pensando na realidade na qual estes sujeitos estão inseridos, buscando por uma educação pública e de qualidade, bem como utilizando estratégias mais efetivas para tal.

Quanto às propostas pedagógicas, percebe-se que em ambas se observa o uso da metodologia ausubeliana, sendo que a LRG apresenta mais afinidade com a TAS, contudo, elas seriam melhores utilizadas caso válidas por um período maior, ao invés destes períodos breves, como rotineiramente acontece. Conforme já mencionado, reforça-se a ideia ser de fundamental importância para além da análise dos documentos poder ampliar estas reflexões com os principais afetados dentro destas propostas pedagógicas, analisando a percepção dos mesmo sobre as propostas implementadas.

Por fim, observa-se que aos princípios norteadores apresentam conexões e são interligados, tanto dentro de cada teoria de forma isolada como entre as teorias. Isso auxilia na visão de que há um certo núcleo comum, expresso pela TAS.

## Referências

Abreu, M. (2009). Lições do Rio Grande Referencial Curricular para as escolas estaduais. In Rio Grande do Sul (Estado), *Referencial Curricular - Lições do Rio Grande Ciências Humanas e suas Tecnologias* (pp. 5-11). Secretaria de Educação.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1968). *Educational Psychology: a cognitive view* (2nd ed.). Holt, Rinehart and Winston.

Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Editora Plátano.

Brasil. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Presidência da República.

Brasil. (2014). *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Presidência da República.

Cellard, A. (2016). A análise documental. In Poupart et al., *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológico* (pp. 295-316). Vozes.

Certeau, M. (2008). *A invenção do cotidiano Vol. 1: Artes de Fazer* (Vozes (ed.)).

Dias, L. C., & Klug, A. Q. (2015). O Ensino Médio Politécnico No Rio Grande Do Sul E O Conceito De Politecnia: Para (Re)Pensar A Geografia / The Eastern Polytechnic in Rio Grande do Sul and the Concept of Polytechnic: To (re)think the Geography. *Geographia Meridionalis*, 1(1), 127-144 <https://doi.org/10.15210/gm.v1i1.5712>

Conselho Nacional de Educação. (2011). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Conselho Nacional de Educação. [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622)

Fritsch, R., & Dore Heijmans, R. (2018). O "novo paradigma da politecnia" na experiência do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul. *Educação Unisinos*, 22, 194-203. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.09>

Giordan, A., & Vecchi, G. (1988). *Las origenes del saber* (D. Editorial (ed.)).

Laperrière, A. (2016). A teorização enraizada (grounded theory): procedimento analítico e comparação com outras abordagens similares. In Poupart et al., *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológico* (pp. 353-385). Vozes.

Ministério da Educação. (2013). *Portaria no 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação*. Diário Oficial da União.

Moraes, E. C. de A. (1998). Construção do conhecimento integrado diante do desafio ambiental: uma estratégia educacional. In Noal, F.O., *Tendências da educação ambiental brasileira* (pp. 34-54). EDUNISC.

Moreira, M. A., & Masini, E. A. F. S. (1982). *Aprendizagem Significativa: A teoria de David Ausubel*. Moraes.

Moreira, M. A. & Masini, E. F. S. (2001). *Aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel*. Centauro.

Moreira, M. A. (2006). *A teoria da Aprendizagem Significativa e sua implementação em sala de aula*. UnB.

Moreira, M. A. (1979). Concept maps as tools for teaching. *Journal of College Science Teaching*, 8(5), 283-86.

Moreira, M. A. (2014). A teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. In Moreira, M. A., *Teorias de aprendizagem* (pp.159-174). E.P.U.

Movimento Todos pela Educação. (2020). *Nossa História*. [https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/#bloco\\_67](https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/#bloco_67)

Novak, J. D. (1997). *Teoría y práctica de la educación*. Alianza Editorial.

Oliveira, L. M. V. de. (2016). Ensino de História nas Políticas Curriculares do Rio Grande Do Sul: Configurações e Intencionalidades. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Fronteira Sul]. <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/693>

Rio Grande do Sul. (2011). Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Secretaria de Educação. [https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens\\_med\\_proposta.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf)

Rio Grande do Sul. (2009). Lições do Rio Grande: Ciência da Natureza e suas Tecnologias. Secretaria da Educação. <http://portal.doprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011653.pdf>

Silva, R. R. D. da. (2018). Políticas curriculares para o Ensino Médio no sul do Brasil: possibilidades analíticas em torno do conhecimento escolar. *Pro-Posições*, 29(3), 517-544. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0023>

Souza, O. M. M. de. (2016). O Ensino Médio Politécnico na Rede Estadual do Rio Grande do Sul: Politecnia ou Polivalência? [Dissertação de mestrado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos]. <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6048>

Teixeira, I. S. (2019). Ensino Médio No Rio Grande Do Sul A Partir Da Emenda Constitucional No 59/2009: constatações, análises e apontamentos. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. <http://hdl.handle.net/10183/196553>

Vaz, C. P. S. (2012). O Referencial Curricular Lições Do Rio Grande E Os Discursos Coletivos Dos Professores De Uma Escola Estadual. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal De Rio Grandel]. <http://repositorio.furg.br/handle/1/4783>

Veiga-Neto, A. (2006). Memória, tempo, cotidianos. In R. L. Garcia, & E. Zaccur (Org.), *Cotidiano e diferentes saberes* (pp. 111-124). PD&A.

---

### Lucimara Beatriz Garcia

Graduada em Matemática-Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), em Pelotas, RS Brasil. Pós-Graduada em Administração Pública Municipal pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa), em Sant'Ana do Livramento, RS, Brasil.

---

### Ana Carolina Brandão Verissimo

Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, RS, Brasil; doutoranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre, RS, Brasil. Coordenadora Pedagógica do Colégio João Paulo I – unidade Higienópolis em Porto Alegre, RS, Brasil.

---

### Tanise Brandão Bussmann

Bacharel em Economia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, RS, Brasil; doutora em economia do desenvolvimento do PPGE pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre, RS, Brasil. Professora da Unipampa em exercício no CADE.

---

### André Luís Silva da Silva

Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, RS, Brasil; com pós-doutoramento na mesma área e instituição. Professor do Magistério Superior da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), em Caçapava do Sul, RS, Brasil

---

### Endereço para correspondência

*Ana Carolina Brandão Verissimo*

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Av. Ipiranga 6681  
Partenon, 90619-900  
Porto Alegre, RS, Brasil

*Lucimara Beatriz Garcia; Tanise Brandão Bussmann;  
André Luís Silva da Silva*

Universidade Federal do Pampa  
R. Barão do Triunfo, 1048  
Centro, 97573-634  
Sant'Ana do Livramento, RS, Brasil

*Os textos deste artigo foram revisados pela Poá  
Comunicação e submetidos para validação do(s)  
autor(es) antes da publicação.*