

EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: APONTAMENTOS HISTÓRICOS NA PERSPECTIVA DE AUSUBEL

Luzia Marinalva da Silva

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/ Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/
luziamarinalva@yahoo.com.br

Ronnie Wesley Sinésio Moura

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/ Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)/
rwsinesiomoura@gmail.com

Resumo: Este artigo objetiva propiciar reflexões, ainda em caráter embrionário sobre a Educação no decorrer de sua história, no contexto brasileiro, sob as perspectivas de alguns pensadores que refletiam acerca de um modelo educacional adequado para o País. Para isso, serão tratados alguns aspectos sociais e econômicos que influenciaram o processo educativo no Brasil entre as décadas de 1960 e 1980, como foram sendo efetivadas a avaliação da aprendizagem escolar e a teoria da aprendizagem significativa. Assim, as reflexões abordadas neste estudo é resultado inicial de algumas inquietações suscitadas nas discussões propostas na Disciplina Educação Brasileira¹, oferecida no primeiro semestre de 2012, no Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Campus I, João Pessoa – PB.

Palavras-chave: Educação; Avaliação da Aprendizagem; Aprendizagem Significativa.

Abstract: This article provide reflections, though brief, Education in the course of its history in the Brazilian context, the perspectives of some thinkers who reflected about an appropriate educational model for the country to this, will be treated in this study, some aspects of social and economic factors that influence the educational process in Brazil between the 1960s and 1980s, they were being effective evaluation of school learning and meaningful learning theory. Thus, the reflections discussed in this study is initial result of some concerns raised in the discussions proposed in ² Discipline Brazilian Education, offered in the first half of 2012, the Graduate Program in Education - PPGE Federal University of Paraíba - UFPB, Campus I, João Pessoa - PB.

Keywords - Keywords: Education - Assessment of Learning - Meaningful Learning

¹ Disciplina oferecida no Mestrado - PPGE no período letivo 2012.1, lecionada pela prof^a Dr^a. Rita de Cássia Cavalcanti Porto.

1 PALAVRAS INICIAIS

Este artigo visa apontar algumas percepções acerca do formato da Educação no Brasil, especialmente entre as décadas de 1960 e 1980, bem como provocar algumas reflexões no que diz respeito ao processo avaliativo no contexto escolar, sobre como a avaliação foi se efetivando no currículo determinado naquele momento histórico pelas políticas públicas e pelos interesses sociais e econômicos da classe dominante. Tais apontamentos terão como respaldo teórico a noção de aprendizagem significativa, na perspectiva de David Ausubel.

Tomando-se como referencial os estudos realizados, pode-se dizer que por meio das definições curriculares oficiais, a organização escolar brasileira negou historicamente à grande maioria da população, o direito ao conhecimento, visando fazer cumprir, na prática, as concepções dominantes. Portanto, embora tenha ocorrido muitos embates em torno da educação, até o final da Primeira República muito pouco havia mudado em relação ao Império, isso devido a ausência de uma política educacional que atendesse às necessidades das escolas: todos (as) deveriam adaptar-se à própria realidade, a favor dos interesses dominantes.

O movimento renovador iniciado em meados de 1930 propiciou uma nova abertura no campo educacional. Nesse período, o governo republicano assumiu a função de traçar Diretrizes para a Educação Nacional, sendo esta pensada e discutida como direito de todos (as), dos (as) cidadãos (ãs), ou seja, passa a existir um Plano Nacional de Educação.

Também é oportuno destacar que o sistema de ensino começa a ser regulamentado em 1930, mas só se reestabelece em 1961 com a criação da Lei Nº 4. 024/61, desse modo, a prática ditatorial caracterizou a política educacional, significando o início da intervenção mais efetiva do estado na organização da educação brasileira.

Mesmo diante das reformas, a nova proposta educacional não consegue resolver todos os problemas existentes. Apesar de todo discurso democrático, a educação continua sendo privilégio das elites. Por outro lado, tornam-se evidentes as relevantes modificações ocorridas na educação brasileira, sobretudo, pelo sistema de ensino articulado, ampliando as discussões no campo educacional, além de possibilitar maior liberdade as escolas na elaboração de programas e no desenvolvimento de conteúdos de ensino e a criação de setores especializados para coordenar suas atividades.

Nesse contexto a educação começa a ser pensada a partir de um novo olhar: as propostas elaboradas pelos intelectuais renovadores na década de 1930, cujo ideário perdurou até 1961, ou porque não falarmos, até os dias atuais, visto que muitos questionamentos e reflexões ainda estão muito presentes nas escolas brasileiras.

O fato é que vivenciamos a abertura para pensar numa nova organização educacional, já inserindo em debates, estudos e discussões a preocupação com a natureza psicológica dos (as) alunos (as), com as suas atitudes e aquisição de habilidades e as suas individualidades, e por outro, a necessidade de preparar os professores, isto é, a preocupação com a formação docente. E como não poderia ser diferente, as práticas avaliativas, responsáveis pela efetivação da dualidade de ensino, passam a ser questionadas.

Sendo a educação um fator importante para o desenvolvimento do país, portanto, na época um instrumento predominantemente reprodutivo em relação à ideologia dominante, compreendemos que o objetivo do ensino no Brasil tem se restringido a resultados e méritos governamentais. Dessa forma, o currículo da escola vem contribuindo para um sistema avaliativo classificatório, excludente e muitas vezes, punitivo, falhando assim, com sua função de preparação para a participação social. No decorrer de sua história, a avaliação tem se constituído na maioria das instituições, no principal mecanismo legitimador do fracasso escolar, uma vez que prioriza na quase totalidade, o método de verificar a obtenção do conhecimento pelo aluno, em que muitos professores utilizam o processo avaliativo apenas para quantificar notas e punir o aluno por comportamentos e atitudes, favorecendo ao fortalecimento de uma pedagogia dominante seriamente restritiva à elite.

Em análise a atuação docente deverá propiciar o crescimento dos educandos a partir de uma pedagogia que favoreça a transformação da sociedade numa dialética de aprendizagem, em que, a interação contribui para uma aprendizagem significativa, meio pelo qual o aluno desenvolve e apreende novos conhecimentos, reorganiza os seus esquemas mentais, reestrutura seu aprendizado de maneira consciente e autônoma. Assim, a pretensão desse artigo é de refletir acerca das questões anteriormente colocadas a partir da perspectiva teórica de alguns renomados autores, entre eles, Saviani (2008), Zotti (2004), Hoffmann (2004) e Ausubel (2004).

2 Algumas reflexões sobre a educação entre as décadas de 1960 e 1980

Conforme Saviani (2008) nas primeiras décadas do século XX surgiu em meio às discussões e reformas educacionais, uma nova política estatal, cuja visão nacionalista era marcada pela exaltação do civismo e do patriotismo, configurando o nacionalismo como uma ideologia de direita.

Entendemos que as visíveis transformações socioeconômicas que emergiram com a revolução industrial possibilitaram uma nova organização do meio social influenciando o campo educacional. Apesar das amplas reformas educacionais e das discussões a favor do ensino leigo,

da escola laica, gratuita e de qualidade, os sucessivos governo mantiveram-se omissos a tais propostas, contemplando apenas, o ensino direcionado para as elites. Esse movimento educacional é interrompido pela ditadura militar, de caráter antidemocrático, imposta a toda a população. A relação estabelecida entre indústria e estado na condução do ensino no profissionalizante contribui para o descomprometimento gradativo do estado brasileiro de financiar a educação pública.

Segundo Zotti (2004) a ação política dos militares, caracterizava-se principalmente pela realização de reformas institucionais em diversos campos, até mesmo na educação, favorecendo a dominação burguesa na política educacional.

Tomando como referência o pensamento de Zotti, compreendemos que a educação estava a serviço dos interesses econômicos dominantes, os quais fizeram necessária a sua reformulação, fundamentada a partir dos pronunciamentos oficiais, nos planos e leis educacionais e na própria atuação do novo governo militar.

Com base em autores que tivemos acesso nas leituras realizadas, vemos que a educação continua sendo interesse do estado brasileiro, manifestando-se através da repressão a professores e alunos que não se adequam ao objetivo ideológico do modelo econômico, “visando à eliminação do exercício da crítica social e política” (Germano apud Zotti, 2004, p. 143).

Naquele momento de interrupção da redemocratização do país e dos movimentos de educação popular e de defesa da educação pública, que surgiram, mesmo que num curto espaço de tempo, levou Paulo Freire, figura conhecida por sua importante contribuição na criação do método de alfabetização e por seu envolvimento no processo de educação de adultos analfabetos nas lutas políticas e ideológicas que marcaram o período, a refugiar-se no Chile, onde permaneceu até 1969. As propostas de alfabetização de Freire, direcionadas à educação de jovens e adultos, especialmente pelo impacto da industrialização e da urbanização acelerada, reflexos da economia do país e instrumento de controle e de efetivação das relações de poder, traduziam a necessidade e o desejo de superação dessas relações de classes, a qual seria possível por meio da formação da consciência crítica do sujeito, o que seria, portanto, desfavorável à política nacionalista que dominava o país, e seus diversos setores. Freire se opõe ao modelo de pedagogia tradicional, por não contribuir com a superação da contradição existente na sociedade. Tendo como foco a conscientização, propõe a pedagogia para a libertação, numa visão emancipatória e desenvolvimentista da educação.

Em seus estudos sobre a conscientização como prática de libertação, Freire (1979) coloca que a educação libertadora procura desenvolver a conscientização no homem. Assim, o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade,

se não for auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la.

Nesse contexto, o objetivo primeiro da educação deve ser a conscientização, a ação educativa, deve atuar como libertadora, tornando o homem sujeito consciente e transformador, ao contrário do que visava à educação com o golpe militar, período de maior intensificação e entrada de capital. A pretensão da ação educativa nesse momento histórico é a reprodução dos valores da classe dominante, de modo a contribuir para o acúmulo do capital. Nessa perspectiva, a sociedade civil desencadeou uma constante luta contra a ditadura, que era respondida no governo com medidas sempre mais repressivas e antipopulares, os que se opusessem, deveriam ser controlados.

O Estado venceu o confronto, silenciando a sociedade através do terror, viabilizado pela montagem de um aparelho repressivo descomunal. É nessa conjuntura que o Estado vai propor e institucionalizar a reforma da educação brasileira. Desse modo, a reforma universitária surge nas vésperas do AI-5, em 1968, e a reforma do ensino de 1º e 2º graus, em pleno auge do “milagre” e do governo Médici, em 1971 (Germano apud Zotti, 2004, p. 142).

As reformas promovidas tinham a função de ajustar o sistema educacional aos objetivos do Estado capitalista militar, favorecendo a dominação burguesa na política educacional. A educação é subordinada a produção capitalista, segundo a Teoria do Capital Humano², adotando uma concepção tecnicista de educação.

Mesmo nesse contexto de repressão, a década de 1970 inicia-se com a elaboração da Lei Nº 5.692/71 que contemplou a tendência tecnicista de educação. Com isso, acentua-se a preocupação com a educação para além dos saberes práticos, evidenciando mais fortemente a dualidade de sistemas de formação para a elite e para o trabalhador. A pedagogia tecnicista articula-se a neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, visando tornar o processo educativo objetivo e operacional. Tomando como referência a concepção de Saviani (2008), a educação tecnicista contribuiu para o agravamento dos problemas educacionais, gerando o nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, inviabilizando o trabalho pedagógico. A escola tecnicista compreende a educação a partir do eixo pedagógico: organização racional dos meios, professor e aluno ocupa posição

² A Teoria do Capital Humano traduzia as necessidades do mercado são constantemente atreladas às orientações da política educacional. O objetivo era de fato atender as necessidades do capital, com base em uma formação técnica, alienante e desvinculada da crítica social.

secundária, aprender a fazer. Nesse sentido, a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu a especificidade da educação.

Vale salientar que além das condições tradicionais predominantes nas escolas, a orientação tecnicista cruzou com a influência da Pedagogia Nova. Os escolanovistas defendem um ensino centrado no aluno, em seus interesses, enfatizam a importância da pedagogia experimental, com base na biologia e psicologia, a questão central é aprender a aprender. Entretanto, estas propostas acabaram por privilegiar a elite devido aos altos custos exigidos para modificar a estrutura escolar, além das razões implícitas.

Ao longo dessas reflexões, compreendemos que mesmo diante das consequências negativas provocadas pelo ideário escolanovistas, a educação das camadas populares, as ciências aplicadas contribuem de forma significativa para se pensar num novo formato educacional. Saviani aponta que na década de 1970 emergiam novas ideias pedagógicas atreladas a aprendizagem. Nesse direcionamento, podemos destacar a contribuição de Jean Piaget, quando elaborou a teoria conhecida como genética, base para a aplicação de produtivas práticas pedagógicas. Para Piaget (1934) não há inteligência inata, a gênese da razão, da afetividade e da moral avança progressivamente em estágios sucessivos.

Outro estudo de grande relevância para o campo educacional nesse período que merece maiores reflexões na atualidade foi à taxonomia dos objetivos educacionais, proposta por Benjamin Bloom. Bloom (1956) classifica o domínio cognitivo em seus níveis de raciocínio. Porém, considerando uma sucessão de fatores que afetam a aprendizagem, em 1999, Lorin Anderson, um antigo aluno de Bloom, publicou uma versão atualizada da taxonomia, considerando, além do conteúdo do raciocínio, a cognição.

Os estudos realizados por Bloom nos permite a compreensão de que os objetivos descrevem os resultados pretendidos e as atividades de ensino são meios para alcançá-los. Entretanto, estes objetivos educacionais são atingidos de acordo com situações e variáveis externas ao ambiente escolar. A partir de suas experiências, Bloom (1956) comprova que todos (as) os (as) alunos (as) possuem capacidades para aprender, porém se diferenciam no nível de profundidade e abstração do conhecimento adquirido.

Apesar dos avanços no campo educacional nesse período, discussões, estudos e pesquisas, na prática, a organização curricular prioriza as necessidades do mercado de trabalho e a exigência de técnicos ou trabalhadores minimamente qualificados para atender as necessidades das empresas privadas e, conseqüentemente, atender aos objetivos de uma formação alienante e desvinculada da crítica social. Em virtude da ausência de uma política educacional que suprisse

as necessidades das escolas, diante de suas escolhas, professores e alunos deveriam adaptar-se a tal realidade.

Com isso, percebemos que apesar de todas as tentativas de orientar as políticas educacionais articuladas a profissionalização, os recursos humanos e materiais para transformar a rede de ensino nacional eram escassos, contribuindo para a descaracterização das escolas públicas, as quais foram obrigadas a cumprir a lei.

Entre declínios e ascensões das propostas pedagógicas que vêm acompanhando as mudanças das concepções e práticas educativas, a chegada da Nova República anuncia a ampliação alargada dos limites impostos pelo regime militar.

Nesse contexto, Saviani (2008) afirma que na década de 1980 a área da educação atingiu um nível de amadurecimento que lhe possibilitou a conquista do respeito da comunidade científica, sobretudo, pelo avanço da organização e pelo aumento da produção científica e de sua divulgação.

Outro fato de destaque nesse período foi o retorno de Paulo Freire ao Brasil, trazendo significativas contribuições para a educação brasileira, desconstruindo as propostas tradicionais e travando intensa luta para a transformação do mundo por meio de uma educação humanizadora.

Nessa perspectiva, ampliaram-se as discussões no campo educacional, permitindo maior acesso a informações que põem em questão a organização dos espaços formais de ensino, as práticas educativas e a postura do professor diante das necessidades impostas pela sociedade moderna.

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

As transformações oriundas das novas demandas sociais, bem como das novas tecnologias dão origem a um novo cenário, proporcionando mudanças educacionais que determinam um perfil docente voltado para o compromisso social e para a construção de conhecimentos que contribuam para a promoção de uma educação democrática. No entanto, não podemos deixar de reconhecer as dificuldades que têm acompanhado o processo educativo formal durante a sua história evidenciando a organização do espaço escolar, trazendo implícito em seu currículo as relações de poder, que dificultam o desenvolvimento de uma educação criativa e crítica num processo de formação social consciente.

Percebemos através das reformas educacionais, que a educação não ficou imune a tais mudanças, e que a tão almejada educação para todos ainda não é realidade. A sociedade está organizada a partir de planejamentos realizados pelos grandes grupos internacionais, estes

impõem que a escola cumpra a função de moldar os (as) alunos (as) nos padrões sociais estabelecidos por ela, transformando a educação formal num instrumento de reprodução de uma pedagogia dominante, visto que a estrutura pedagógica é marcada por um pensamento homogêneo que contrapõe a diversidade cultural existente na escola.

Nesse direcionamento, vale salientar que a avaliação escolar é uma das questões em discussão que necessita de maior reflexão, uma vez que a avaliação foi instituída no Brasil articulada a técnicas, contribuindo para a efetivação das relações de poder, portanto, de exclusão social. E foi nesse contexto que adentrou as instituições escolares, com o intuito de verificar o rendimento escolar, controlar a produção de conhecimento em sala de aula.

Pensar na trajetória das práticas avaliativas é estar diante da crença popular, em que a qualidade do ensino esta associada à escola tradicional, por ser esta, compreendida a mais exigente, portanto, garantia do sucesso do aluno, no seu desenvolvimento máximo possível.

Segundo Hoffmann (2004), a crença da ação avaliativa classificatória como garantia de um ensino de qualidade dificulta a superação da prática tradicional. Em suma, a organização da escola tradicional não encontra respaldo na realidade atual, uma escola que não consegue sequer garantir o sucesso do alunado que recebe, promovendo muitos alunos à categoria de repetentes e evadidos, visto que o acesso a outros níveis de saber é obstaculizado pelos critérios rígidos de aprovação no final das séries. Nesse direcionamento, os educadores devem assumir o compromisso de manter na escola o aluno ingressante e, sobretudo, favorecer de fato o acesso ao saber.

Hoffmann (2004) nos coloca ainda que:

Uma melhoria da qualidade do ensino deve absorver os dois níveis de preocupação: escolaridade para todas as crianças a ponto de auxiliá-las a usufruir seu direito ao Ensino Fundamental no sentido de sua promoção como cidadãos participantes nessa sociedade, ou seja, que se perceba a educação como direito da criança e que se assuma o compromisso de tornar a própria criança consciente desse direito e capaz de reivindicar uma escola de qualidade (pp. 14; 15).

Corroborando com esse entendimento, Freire (1979) afirma que:

Não há ordem opressora que suporte que um dia todos os homens acordem perguntando: por quê? Por isso é necessário proibir o porquê, é necessário proibir o pensar. Por isso, a escolarização é a proibição do pensar, é a adaptação dos homens ao não pensar (Freire, 1979, p. 116).

Vale salientar que a resistência a abolição da avaliação tradicional é um comportamento da sociedade em geral, alicerçada nos parâmetros de uma classe social privilegiada, no capitalismo. Tais parâmetros determinam conteúdos programáticos, atividades a serem realizadas, materiais a serem adquiridos e, o mais grave determina igualmente, critérios de aprovação e reprovação. A avaliação escolar ainda é considerada por muitos, uma decisão de enunciar dados que comprovem a promoção ou retenção dos alunos. Na verdade, as notas e provas funcionam como controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, do sistema sobre a escola. Compreendemos que mesmo diante de um processo cultural que envolve a prática avaliativa a favor da elitização do ensino público, a educação tem avançado com as reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas, fato que evidencia o ressurgimento da avaliação escolar nas discussões nos meios educacionais, sobretudo, em contraposição a avaliação tradicional, sentenciada, em sua concepção de julgamentos. Assim, a avaliação deve ser compreendida como um instrumento de orientação para o (a) educador (a) rever sua prática pedagógica, pelo contrário, consiste em modelo de repressão e punição para aqueles (as) que não conseguem se adequar as regras conservadoras da sociedade, as quais determinam o que deve ser aceito na escola e servem de controle para as condutas cognitivas.

Neste cenário de mudanças, a avaliação deve estar a serviço de uma pedagogia que favoreça a transformação da sociedade numa prática dialética, onde o (a) educador (a) assumam um posicionamento pedagógico explícito, de forma a orientar o planejamento, a execução e a avaliação.

Dessa forma, a avaliação da aprendizagem, no novo paradigma, é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada a gestão da aprendizagem dos (as) alunos (as) (Perrenoud, 1999). Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem deve ser utilizada pelo (a) professor (a) num processo interativo, de valorização da participação e produtividade diária.

Corroborando com esse entendimento Esteban (2003) coloca que o processo de avaliação deverá ser constante, nas respostas apresentadas pelas crianças, nos exercícios, nas relações do cotidiano escolar, como os professores se relacionam com essas situações, para a partir de então, contribuir para a inserção da classe popular.

Neste âmbito, evidencia-se a necessidade de desenvolver um processo de avaliação emancipatório na escola, com o intuito de através de uma prática investigativa do processo de ensino e aprendizagem, romper com as barreiras existentes entre professor (a) e aluno (a), ampliando continuamente os conhecimentos, usando seus recursos com a ajuda do coletivo.

Assim, é relevante resgatar a avaliação formativa, por ser esta, responsável pelo intercâmbio entre as informações sobre o desenvolvimento de ensino e aprendizagem e as características dos alunos. Afonso (2003) compreende que:

[...] só a avaliação formativa, enquanto ação pedagógica, estruturada na base de relações de reciprocidade, e intersubjetividade validada, me parece poder promover um novo desequilíbrio no pilar da regulação a favor da emancipação (AFONSO, 2003, p. 96).

Diante dessa compreensão, a relação de confiança e cumplicidade entre professor (a) e aluno (a) é fundamental para a construção de um espaço solidário, recíproco e emancipatório, de apoio pedagógico integrado para os alunos em seus diferentes níveis de aprendizagem, propiciando a formação do cidadão, crítico, participativo e responsável politicamente. Essa interação propicia a aprendizagem significativa, meio pelo qual o (a) aluno (a) assimila os conteúdos estudados com os seus conhecimentos prévios.

4 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A teoria da aprendizagem significativa abordada nesta reflexão terá fundamentação nos estudos realizados por David Paul Ausubel. Ausubel é cognitivista e a partir de suas propostas, as quais tiveram suas primeiras formulações nos anos de 1960, tenta explicar os mecanismos internos que ocorrem na estrutura cognitiva com relação ao aprendido e a estruturação do conhecimento. Entretanto, seu foco principal é o ensino e a aprendizagem, especialmente, em contextos escolares.

Considerando as reflexões de Ausubel, a aprendizagem acontece com o aumento da estrutura cognitiva, por meio da incorporação de novas ideias. A aprendizagem significativa implica em relacionar a tarefa de aprendizagem, de forma não arbitrária e substantiva, uma nova informação a outras com as quais o (a) aluno (a) já esteja familiarizado, e quando este (a), adota uma estratégia correspondente para assim proceder.

Para Ausubel (2003), a estrutura cognitiva seria uma rede de conceitos, os quais estariam organizados de modo hierárquico, conforme o grau de abstração e de generalização. Partindo dessa concepção, o que faz uma rede conceitual ser rica não seria, portanto, sua quantidade de conceitos, mas a sofisticação de suas relações. Os novos conceitos envolvidos na aprendizagem significativa são definidos por Ausubel como objetivos, acontecimentos, situações ou propriedades que possuem atributos de critérios comuns e se designam pelo mesmo signo ou símbolo.

Neste contexto, Ausubel define a aprendizagem significativa em três categorias: aprendizagem representacional, identificada sempre que o significado dos símbolos se equipara a objetos, conceitos, acontecimentos e tem para o aprendiz o significado, seja ele qual for que os referentes possuem; aprendizagem proposicional define a aprendizagem como resultado da relação e interação entre a tarefa de aprendizagem potencialmente significativa com as ideias relevantes presentes na estrutura cognitiva, assim, a aprendizagem é entendida como uma ideia advinda dos conceitos. A aprendizagem proposicional compreende a aprendizagem subordinativa, acontece quando uma proposição logicamente significativa de uma determinada disciplina se relaciona de forma significativa com proposições subordinantes específicas; na categoria da aprendizagem subordinada, temos a aprendizagem derivativa, ocorre quando aquilo que o (a) aluno (a) sabe é um apenas um exemplo do que já se sabe, não trazendo nenhuma alteração para a ideia mais geral com a qual está relacional; e a aprendizagem correlativa, a nova ideia amplia o significado daquilo que já se sabe; aprendizagem superordenada, ocorre quando uma nova proposição se pode relacionar ou com ideias subordinantes específicas da estrutura cognitiva existente, ou com um vasto conjunto de ideias antecedentes geralmente relevantes da estrutura cognitiva, que se podem subsumir de igual modo; aprendizagem combinatória pode ser entendida quando uma proposição potencialmente significativa pode relacionar-se a uma combinação de conteúdos relevantes, bem como a outros menos relevantes, em tal estrutura.

A natureza e as condições da aprendizagem por recepção significativa ativa exigem um tipo de ensino expositivo que reconheça os princípios da diferenciação progressiva e da reconciliação integradora nos materiais de instrução e que também caracterize a aprendizagem, a retenção e a organização do conteúdo das matérias na estrutura cognitiva do (a) aprendiz. Considerando a visão ausubeliana, a primeira compreende as ideias e conceitos, os quais devem ser preferencialmente trabalhados em uma ordem crescente de especificidade, dos mais gerais para os mais específicos e, a segunda, diz respeito a forma com que se relacionam as ideias a serem apresentadas para os educandos, e como estas serão relacionadas por eles na estrutura cognitiva.

Considerando a teoria da aprendizagem significativa na perspectiva de Ausubel, existem na estrutura cognitiva do sujeito, ideias que possam servir de âncora para novas ideias. No entanto, os fatores internos se constituem a partir de informações sobre a existência, clareza e firmeza destas ideias, bem como a disponibilidade do indivíduo em aprender significativamente.

Outro fator que contribui para a facilitação pedagógica são os organizadores antecipatórios, introduzidos antes do próprio material de aprendizagem e usados para facilitar o estabelecimento de uma disposição significativa para a aprendizagem.

No entanto, parte da aprendizagem escolar aproxima-se da automática, esta ocorre quando a tarefa consiste de associações puramente arbitrárias, quando falta ao aluno o conhecimento prévio relevante necessário para tornar a tarefa potencialmente significativa, e também, independente do potencial significativo contido na tarefa, quando este adota uma estratégia apenas para internalizá-la de uma forma arbitrária e literal.

Na verdade, parte considerável do conhecimento potencialmente significativo transmitido através de exposição verbal fica reduzida a "expressões verbais decoradas pelo aluno". Este "automatismo resultante, não está relacionado ao método expositivo, mas o uso abusivo, deste método prejudica a realização da aprendizagem significativa (Ausubel, 1961).

Ao contrário da aprendizagem significativa, a aprendizagem memorística exige a reprodução de respostas, pelo fato de o indivíduo está preso a lamentáveis experiências anteriores, as respostas substancialmente corretas que não estejam em conformidade, de forma literal, com aquilo que o professor ou manual escolar afirmam não ter crédito por parte de alguns professores. Uma segunda razão consiste no fato de os alunos possuírem um nível geralmente elevado de ansiedade ou por terem fracassado repetidas vezes, refletem uma aptidão relativamente baixa ou um ensino inadequado, não possuem confiança suficiente na capacidade de aprenderem de forma significativa. Essa aprendizagem memorizada é resultado de práticas que incluem no uso prematuro de técnicas verbais em alunos imaturos em termos cognitivos, o que Ausubel refere-se ao desenvolvimento cognitivo e prontidão, o mesmo que disponibilidade de ideias de matérias específicas, bem organizadas na estrutura cognitiva, que são essenciais para a compreensão e manipulação de novas ideias relacionadas na mesma área; a apresentação arbitrária de fatos não relacionados sem quaisquer princípios de organização ou de explicação; o fracasso na integração de novas tarefas de aprendizagem com materiais anteriormente apresentados e; uso de procedimentos de avaliação que apenas avaliam a capacidade de se reproduzirem ideias idênticas as originalmente encontradas.

Em análise aos pressupostos da aprendizagem significativa, o processo de ensino e aprendizagem envolve inicialmente a apreensão de novas ideias, estas assimiladas pela estrutura cognitiva e ancoradas aos seus subsunçores de modo a ressignificar o conhecimento idiossincrático e transferi-los para outras situações de aprendizagem.

Ao referir-se a prática avaliativa no contexto escolar, Ausubel coloca que:

quando se procura provas de aprendizagem significativa, quer seja através de questionamento verbal, de aprendizagem sequencialmente dependente ou de tarefa de resoluções de problemas, deve ter-se sempre em conta a possibilidade de memorização. Uma vasta experiência na realização de exames faz com que

os estudantes se tornem adeptos da memorização, não só de proposições e de fórmulas chave, mas também de causas, exemplos, razões, explicações e formas de reconhecimento e de resolução de 'problema tipo'(p. 131; 2003).

Nessa perspectiva, compreendemos a necessidade da intensificação das discussões ao se tratar da dimensão política e social da avaliação, articulando-a aos objetivos de uma educação democrática, entendendo a necessidade de um ensino que propicie aos educandos novas questões e problemas que exijam uma transformação máxima de seus conhecimentos.

Nesse direcionamento, percebemos o quanto ainda é preciso desafiar o mito da concepção classificatória, que reduz a avaliação ao controle e julgamento de valor, resultado das práticas memorísticas que acompanharam o processo educativo formal. É preciso direcionar as práticas avaliativas para promover uma educação digna e de direito de toda sociedade. Entendemos, portanto, ser possível através de um ensino que exija uma rede sofisticada de conceitos, que permita o desenvolvimento da capacidade reflexiva sobre os conteúdos apreendidos.

5 CONSIDERAÇÕES AINDA PROVISÓRIAS

Em análise, a trajetória da educação formal no Brasil foi conduzida historicamente pelos interesses da classe dominante, de acordo com os seus objetivos econômicos e políticos. Desse modo, a organização escolar brasileira negou o direito ao conhecimento a grande maioria da população. Entretanto, as profundas transformações ocorridas na sociedade, sobretudo, o processo de democratização do país, têm provocado intensas discussões a favor da educação de qualidade, como garantia da igualdade de oportunidade de oportunidade e acesso a outros níveis do conhecimento.

Nesse contexto, se insere estudos e discussões sobre as práticas avaliativas de caráter positivista e classificatório, alicerçadas na competição e individualismo, apontando caminhos para uma ação consciente e reflexiva frente a avaliação e de relação integradora entre alunos (as) e professores (as).

Entendemos que esse processo de avaliação emancipatória deve estar intrinsecamente atrelada ao processo metodológico contemplado na sala de aula, possibilitando ao aluno, ser idiosincrático, uma relação crítica, de autonomia com a escola, instituição responsável pela promoção deste (a), por meio da aprendizagem significativa.

Assim, visando proporcionar reflexões acerca da avaliação a partir dos princípios da aprendizagem significativa em contextos escolares, é que se inscreve esse estudo, que ora foram apresentadas algumas ideias iniciais.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Escola pública, comunidade e avaliação: Regatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação.** In: ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Platanos edições técnicas, 2003.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph D; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional.** Editora Interamericana, 1980.

BLOOM, Benjamin S. (Ed.), Max D. Englehart, Edward J. Furst, Walkwe H. Hill, and David R. Krathwohl, published by David Mckay Company, **This book is a revision of the Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain,** Inc., New York, 1956.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Educação & Realidade, 2004.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao Pensamento Epistemológico.** Rio de Janeiro, F. Alves, 1934.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª Ed. Ver. E ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.