

Dialogicidade e Significado: A Relação entre Freire e Ausubel no Processo Avaliativo

Eveline Silva de Freitas Leimig

Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Email: eveleimig@gmail.com

Apesar do impacto da avaliação sobre as aulas e sobre o comportamento de professores e alunos ser algo difícil de ser mensurado e comprovado, (ALDERSON & WALL, 1992) defendemos a corrente que entende ser a concepção de avaliação vivida pela escola e seus professores uma condicionante dos aspectos educativos valorizados e desenvolvidos pela escola e por seus alunos. O que se entende por e como se faz avaliação hoje seria um grande entrave para as mudanças no sistema educativo atual e, conseqüentemente, uma mudança no sistema avaliativo seria um caminho, um grande passo para vencermos antigos entraves da organização escolar.

Apesar de tanto David Ausubel quanto Paulo Freire trabalharem sobre a idéia de dialogicidade e significado nos contextos de ensinagem e aprendizagem, entendemos que o pensamento de ambos está intimamente relacionado e é interdependente das questões avaliativas. Uma vez que o ensino deve ser dialógico e a aprendizagem deve ser significativa, a avaliação que se faz desse ensino e dessa aprendizagem deve seguir o mesmo caminho.

Portanto, dentro do eixo Educação e Cultura, buscaremos criar uma ponte entre a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel com a dimensão da educação dialógica de Freire para discutirmos perspectivas e desafios para a prática avaliativa na busca por dialogicidade e significado.

Avaliação, Aprendizagem Significativa e Ensino Dialógico

Este trabalho traz como proposta metodológica a realização de uma pesquisa teórico-bibliográfica no intuito de traçar um paralelo entre os pensamentos Ausubeliano e Freiriano no que concerne ao processo avaliativo. De forma sussinta, apresentamos aqui os conceitos chave desses autores que orientam nossa pesquisa, juntamente com um breve olhar teórico sobre avaliação da aprendizagem.

Aprendizagem Significativa em Ausubel

Na primeira metade do século XX, as teorias da aprendizagem eram desenvolvidas por psicólogos sem vínculo com instituições de ensino e que se preocupavam com problemas distantes dos que se davam em sala de aula. Para Ausubel (1968), era necessário o desenvolvimento de uma teoria da aprendizagem escolar que repercutisse em uma teoria de ensino adequada. Para tal, desenvolveu a teoria da Aprendizagem Significativa a qual supera a aprendizagem mecânica, reconhece a importância da experiência afetiva e busca promover a educação centrada na aprendizagem, utilizando a estrutura cognitiva dos alunos, seus conceitos, idéias, proposições disponíveis em suas mentes.

Em sua obra, o autor chama a atenção para variáveis psicológicas como atenção, motivação e preparo cognitivo que interferem e regulam a aprendizagem e que, portanto, devem ser efetivamente administradas para que o ensino cumpra com a sua finalidade que é a aprendizagem do aluno.

Nesse contexto, ele trabalha com uma dimensão de análise chamada dimensão da aprendizagem *automática-significativa* a qual representa um continuum com dois extremos. No extremo automático ou mecânico, a aprendizagem se dá “pela aquisição de associações arbitrárias literais em situações de aprendizagem nas quais o próprio material de aprendizagem não pode ser relacionado não arbitrariamente ou substantivamente à estrutura cognitiva [...] ou no qual o aprendiz apresenta uma disposição para uma aprendizagem não significativa” (AUSUBEL, 1968, p. 521).

No extremo significativo, a aprendizagem se dá como uma troca de significados, sobre determinado conhecimento, entre professor e aluno até que

ambos compartilhem significados comuns. O que mais influencia essa aprendizagem é o que o aluno já sabe e valoriza-se esse conhecimento através da utilização dos subsunçores para ancorar novos conhecimentos e estabelecer co-relações. Para que esse tipo de aprendizagem ocorra, é necessário que o conteúdo a ser aprendido tenha *significado lógico* e *significado psicológico* para os alunos. Ou seja, esse conteúdo deve ser passível de ser assimilado pela estrutura cognitiva deles através de conexões com aprendizagens anteriores e deve contar com a predisposição afetiva do aluno para aprender tal conteúdo significativamente.

Ensino Dialógico em Freire

Freire (2005 e 1996) revela a sua preocupação com a questão da humanização dos homens e com a conquista coletiva e amorosa do mundo e da história pelos mesmos. Fruto dessa inquietação, sua obra discute temas como libertação ou emersão das mentes, autonomia e dialogicidade.

Segundo o autor (*ibidem*), infelizmente vivemos em um tempo onde, culturalmente, aprendemos a conviver com a opressão dos mais ricos, dos detentores dos meios de comunicação, das instituições de ensino, dos políticos e até mesmo daqueles que, supostamente, lutam pelas liberdades do povo. Nesse contexto, Freire (2005) traz à tona uma proposta de revolução cultural, um movimento de afirmação humanista onde, através da prática da liberdade advinda da reflexão e da ação dos homens sobre o mundo, conseguimos responder ao chamado da nossa vocação histórica a qual é a de *sermos mais*.

Para tanto, precisamos superar a ainda existente concepção bancária da educação cujas premissas se baseiam na descrença nos homens, na autosuficiência dos mestres e na manutenção da desumanização por meio de uma visão mecânica e castradora da educação. Segundo Romão (1998), o ensino bancário apresenta o conhecimento pronto, sem a participação do aluno como uma espécie de caminho obrigatório e sem alternativas. Ao discente, é inimaginável permitir o questionamento dos conteúdos e da forma como são transmitidos. Na prática bancária, acreditamos ter o direito de podar o conhecimento e o crescimento de nossos alunos, de domesticar a sua criatividade e naturalizamos a crença de que os alunos devem ser narradores do que é conhecido por outro, no caso, por seus professores.

Como mecanismos para superarmos o modelo de educação bancária, Freire (ibidem) propõe a inserção crítica das massas na realidade em sua volta e encoraja a busca pela transformação dos homens no e com o mundo e uns com os outros. Essa transformação se dá por meio da educação, do incentivo ao pensar autêntico, da superação da contradição educador-educando e principalmente pela força do diálogo.

A partir dessa inspiração Freire (1996 e 2005) fundamenta um trabalho educativo centrado no diálogo e na união entre ação e reflexão em contraposição à apassivada transferência de conhecimento, típica da educação bancária. Para o autor (ibidem), para que a realidade possa ser desvelada e conscientemente apreendida pelo educando, a pedagogia carece de uma perspectiva dialógica a qual não concebe o educando como um *ser vazio*, mas como um ser dotado de saberes e de capacidade para aprender e se desenvolver.

O Dialógico em Freire (ibidem) é, por ideologia, libertador, enfatiza a mutação, a dinâmica e o possível viável. Segundo ele (ibidem) a educação dialógica propõe a superação da contradição educador-educandos através da comunicação horizontalizada, problematizadora e pela busca da humanização e desdomestificação do oprimido. Para o autor, a educação deve estar centrada no educando e deve fazer com que este seja senhor de sua própria aprendizagem. Em oposição à educação bancária, onde apenas o educador tem voz e por isso, deposita suas verdades nos educandos, a educação dialógica deve orientar e estar impregnada no ato pedagógico por ser ela capaz de promover potencial criativo, criticidade e pensar autêntico na relação educador-educando.

Em Romão, vemos que o dialógico caminha em uníssono com a libertação e com a cidadania. A busca pelo conhecimento deve ser um processo de descoberta coletiva vivida através do diálogo entre professor e aluno, mas também deve ser a construção libertadora de sua própria história, para que o educando possa exercer o seu direito de se desenvolver, ou, como diria Freire (2005), de usufruir de sua vocação ontológica de *ser mais*.

Por fim, pensar educação em Freire significa fazer um posicionamento político, implica em conceber a educação como ideológica, como uma forma de intervenção no mundo. Nada disso é simples ou fácil. O que temos pela frente são os desafios impostos por uma grande revolução. Não obstante,

não nos esqueçamos da força do sonho que se sonha junto e por isso se transforma em realidade.

Avaliação da aprendizagem

As concepções que compartilhamos sobre avaliação da aprendizagem aqui descritas são fruto de uma reflexão anterior, de um entendimento fundador. Para construirmos um pensamento ético, humanizador e formativo sobre avaliação se faz necessário que primeiro entendamos a educação como o direito inegável de todos ao acesso ao desenvolvimento de seu potencial humano, à cultura, à educação de base a qual deve obedecer a razões de caridade com foco nas aprendizagens e não de eficiência seletiva com foco no ensino.

O aluno, em nenhum momento, deve ter seu direito de aprender negado ou diminuído. Essa compreensão aponta para a urgência de tratarmos a avaliação como uma maneira de ensinar, e não uma forma de medir e etiquetar o aluno ao longo de sua vida escolar e torna mais clara a necessidade de utilizarmos outras formas de avaliação que não as provas escritas. Conforme Álvarez Méndez (2002, p. 81), “precisamos conceber e praticar a avaliação como outra forma de aprender, de ter acesso ao conhecimento, e como uma oportunidade a mais de aprender e de continuar aprendendo”. Para manter uma postura mais coerente no tocante à avaliação do ensino-aprendizagem devemos ter em mente atividades críticas de aprendizagem e não atividades artificiais. Atividades essas onde o aprendente possa por em prática o que sabe, possa defender suas idéias, ser encorajado a explicitar seus desconhecimentos, ao invés de tentar camuflá-los e, principalmente, atividades que oportunizem o aprendizado.

O aluno não vai a escola porque será avaliado, ele não precisa ter ciência de que é avaliado. Por sua vez, o professor avalia porque precisa investigar a sua prática, conhecer seus alunos e criar um conjunto de informações que o auxiliem a ajudar seus alunos a aprenderem mais e melhor. Por ser a aprendizagem um direito dos alunos, o processo avaliativo deve estar a serviço de uma pedagogia que responda aos interesses e dificuldades de cada aluno e que seja estruturada com base na regulação contínua das aprendizagens. Nesse contexto, o objeto da avaliação deve deixar de ser o resultado, para ser o processo; o sujeito deve ser não mais apenas o aluno, mas alunos, professores,

classe, etc; o informe precisa ser descritivo e interpretativo, em lugar de quantitativo e a avaliação necessita perder seu propósito de sanção, dando lugar à ajuda. Inspirada no diálogo, na criticidade, no auxílio e no compartilhamento do poder, essa avaliação, na visão de Sacristán e Gómez (2007), deve ser entendida como um processo pós-ativo, uma reflexão sobre o ocorrido, um recurso para melhorar processos pedagógicos, para auxiliar a configuração do ambiente educativo, um caminho para entender o currículo real do aluno e para estimular aprendizagens significativas.

Infelizmente, ainda são muitos os obstáculos a serem superados para, finalmente, experimentarmos uma nova cultura e uma nova prática avaliativa. Nessa caminhada, Silva (2006) ressalta que, além de desqualificar qualquer tentativa de padronização das práticas avaliativas, precisamos superar a cultura competitiva e excludente dos ambientes escolares, o endeusamento da pedagogia das competências e a avaliação meritocrática. Por fim, precisamos buscar novas formas de pensar e de fazer avaliação. Nesse intuito, é preciso que se considere, de acordo com Sacristán e Gómez (1998), uma avaliação numa perspectiva holística, globalizadora, informal, contínua, interativa, com um enfoque ambientalista e que culmine em uma explicação mais ecológica do rendimento escolar.

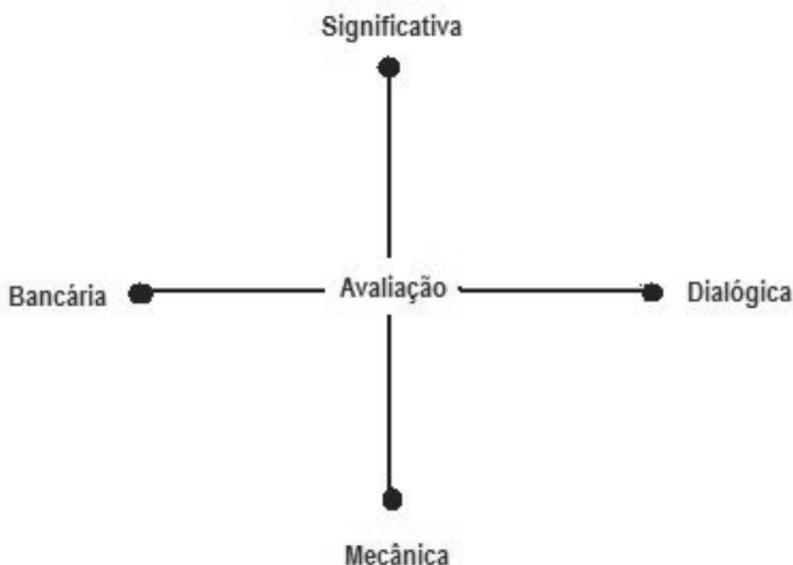
Perspectivas e Desafios Para A Prática Avaliativa Dialógica e Significativa

No intuito de compreendermos a avaliação do ensino-aprendizagem a partir da relação entre os pensamentos Ausubeliano e Freiriano, o gráfico na figura 1 apresenta os conceitos trabalhados pelos autores como sendo duas dimensões presentes no ato avaliativo. No eixo horizontal, as atividades avaliativas passam pelo continuum dialógico-bancário, ou seja, o continuum de Freire, e no eixo vertical, elas caminham pelo continuum de Ausubel, o significativo-mecânico.

Para uma melhor compreensão, sabemos que a perspectiva pedagógica freiriana preconiza a existência de pólos antagônicos, porém não dicotômicos que são o dialógico-bancário. Ou seja, ele apresenta duas situações pedagógicas opostas, mas relacionáveis. Sendo assim, as atividades avaliativas podem

permitir a troca e promover a criticidade na relação educador-educando com mais ou menos intensidade. Ela pode ser mais próxima do pólo bancário e exigir que o educando apenas apresente o conhecimento como lhe foi depositado, em uma situação artificial, inflexível e autoritária (mesmo que mascaradamente), ou estar mais próxima do pólo dialógico e permitir que os saberes dos educandos sejam avaliados em situações reais de aprendizagem, através do diálogo horizontal e problematizador da realidade.

Fig. 1 Dimensões da avaliação

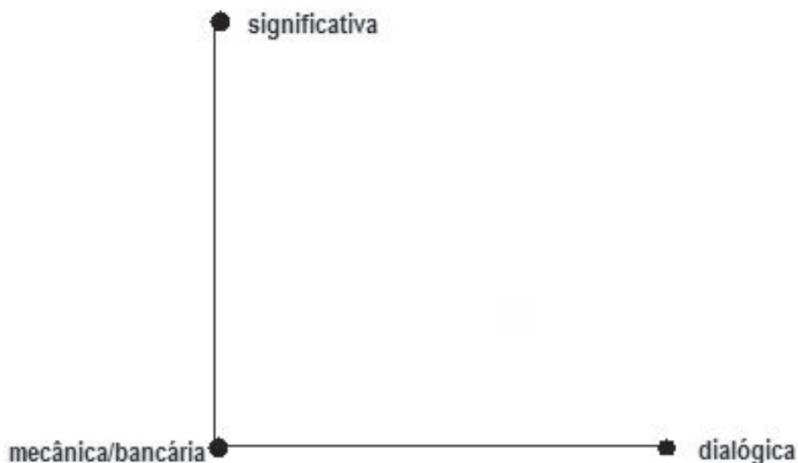


Da mesma forma, a teoria ausubeliana também apresenta situações de aprendizagem unidas, porém distantes como a significativa-mecânica. Quanto mais próxima do pólo mecânico, mais a avaliação não valorizará os conhecimentos prévios do aluno, nem a sua predisposição psicológica para aprender significativamente e assim ser avaliado. É fácil notar uma grande semelhança entre o continuum de Freire e o de Ausubel, eles têm um ponto em comum, entretanto, são diferentes. O continuum dialógico-bancário de Freire representa a dimensão política da avaliação, diz respeito a como as relações de

poder estão estabelecidas e se traduzem nas atividades avaliativas. Já o continuum significativo-mecânico de Ausubel representa a dimensão cognitivo-psicológica da avaliação e refere-se ao grau em que a atividade tem significado lógico e psicológico para o aluno, ou seja, em que medida está adequada aos seus subsunçores e conta com a predisposição dos alunos para realizá-la.

Como dito anteriormente, apesar de representarem dimensões distintas da avaliação, os *continuums* tendem a possuir um ponto em comum. Essa tendência é ilustrada na figura 2 onde o pólo mecânico e o bancário ocupam o mesmo espaço. Isso se dá porque a concentração de poder nos professores ou nas rotinas escolares, ou seja, a ausência total de dialogicidade tem como consequência a ausência total de busca por significado nas atividades avaliativas. Quando a avaliação é bancária por parte das escolas, ela tende a ser também mecânica por parte dos alunos. Ou seja, não interessa se o tipo de atividade e se a forma como ela é administrada não são significativos para os alunos, não importa se o aluno não percebe significado lógico no conteúdo avaliado, se não assimilou tais conteúdos em sua estrutura cognitiva. Tudo isso, passa a ser um problema, uma falha ou defeito do educando.

Fig. 2 Tendência bancário-mecânica na avaliação



Historicamente, a educação e a avaliação da aprendizagem vêm sendo caracterizadas pelos pólos bancário e mecânico desses *continuums* devido a influência e a forte disseminação das abordagens positivistas aplicadas à concepção escolar. Avaliação, nesse contexto, é compreendida como um teste onde os conhecimentos e as habilidades do avaliado são postos à prova em um lugar e em um tempo determinado na presença não amigável do avaliador. Na verdade, as raízes dessa concepção de avaliação são anteriores ao próprio positivismo e essa sensação de combate e de hostilidade típica dos dias de provas escolares é fruto da reprodução de práticas medievais de avaliação. Conforme Sacristán e Gómez (1998), na universidade medieval os alunos expunham seus conhecimentos aos professores em uma espécie de combate intelectual de perguntas e respostas chamado *desputatio* e segundo Depresbiteris (1989), os chineses administravam testes de habilidades em um contexto militar há mais de mil anos atrás.

Hoje, aceitamos a decisão vertical sobre métodos, instrumentos e critérios de avaliação como algo inegociável, acreditamos que cada resposta errada significa “menos pontos” em uma média final e entendemos perfeitamente que atividade para aprender e atividade para avaliar podem e até devem ser momentos completamente distintos. Aceitamos, acreditamos e entendemos tudo isso como coisas naturais, mas que não o são.

O desafio que se impõe para a avaliação nos dias correntes é, em meio a toda essa fetichização da prática, conseguir uma maior aproximação das atividades avaliativas com os extremos, significativo e dialógico, trazidos por Freire e Ausubel.

Como nos lembra Romão (2009), ao invés de nos preocuparmos em demasia com a verificação dos *conhecimentos depositados* pelo professor no aluno, a avaliação deve possibilitar que os alunos acrescentem, refaçam e discutam o conhecimento para que não se transformem “em meros arquivos especulares das “verdades” descobertas previamente pelos professores na sua formação e na preparação de suas aulas” (IBIDEM, p. 88).

Se aprender significativamente, conforme Ausubel (1968), implica na construção de um conhecimento duradouro, reflexivo e utilizável em situações distintas daquela em que foi construído, avaliar significativamente consiste em dar espaço, através da avaliação, a esse tipo de conhecimento. Logo, o

desafio que se põe para a avaliação é a existência do ato dialógico-significativo realizável na presença de um *educador problematizador* que “re-faz, constantemente, seu ato cognoscente na cognoscibilidade dos educandos” (FREIRE, 2005, p. 80). Para tal, a avaliação precisa deixar de ser um processo de cobranças e ser transformar em um momento de aprendizagem significativa para ambos, aluno e professor.

Todavia, para não cairmos nos riscos de um ativismo sem rumo, é importante termos ciência de que a avaliação deve considerar os dois pólos de ambos os contínuos uma vez que

não há mudança sem consciência da permanência; não há processo de estruturação-desestruturação-reestruturação sem domínio teórico das estruturas [...] não há percepção da dinâmica sem consciência crítica da estática [pois] o desejado, o sonho e a utopia só começam a ser construídos a partir da compreensão crítica e domínio do existente (ROMÃO, 1998).

CONCLUSÃO

O pensamento educativo passou a conceber a função da escola como a de ajudar o aluno a aprender (não mais selecionar) e ressignificou a avaliação para fornecer elementos para esse propósito (não mais excluir). Entretanto, os entraves desse pensamento educativo se dão porque esse “ajudar” carece de uma perspectiva política, de um comprometimento ideológico de professores, escolas, alunos e comunidade. Do contrário, o ensino-aprendizagem seria feito de forma mecânica/bancária, não representando avanço algum.

No caminho para superar esses entraves, vemos que Ausubel (1968) reconhece e resgata os saberes do educando e a sua afetividade para o cenário escolar através da aprendizagem significativa e Freire (1996, 2005) amplia esse resgate ao trazer a esses mesmos valores o tempero político e missionário ao relacionar dialogicidade com libertação. Vemos que tanto Ausubel quanto Freire reconhecem o saber e a potencialidade para aprender dos educandos e trazem a dialogicidade (Freire)/ negociação (Ausubel) como caminho para a autonomia dos educandos e para a aprendizagem duradoura.

Como apresentamos nesse trabalho, as idéias de Freire e Ausubel são relacionáveis e precisam ser aplicadas à avaliação para que essa possa abrir caminho

para a transformação do ensino e da aprendizagem. A avaliação dialógica e avaliação significativa, mesmo não sendo termos exatamente iguais, colaboram para a troca e distribuição de poder entre aluno e professor e possibilitam a contaminação do ensino-aprendizagem por ideais humanistas de libertação e autonomia. Portanto, devem ser utilizadas como princípios capazes de orientar a concepção e a realização das atividades avaliativas no ambiente escolar.

Concluimos que avaliação dialógica e significativa, ou dialógico-significativa nada mais é do que uma questão de coerência com o sonho democrático defendido por Freire e uma questão de respeito à estrutura cognitiva e à afetividade dos educandos como nos mostra Ausubel.

Desta forma, em comunhão com os ideais de Freire e Ausubel, ao pretendermos valorizar a dialogicidade e o aspecto significativo no sistema educativo, precisamos passar pela transformação da avaliação para que esta abra caminho para fazermos do ato pedagógico uma relação *amorosa e libertadora* que vise a construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária.

RESUMO: O que se entende por e como se faz avaliação hoje seria um grande entrave para as mudanças no sistema educativo atual e, conseqüentemente, uma mudança no sistema avaliativo seria um grande passo para vencermos antigos entraves da organização escolar. Com isto em mente, este artigo propõe a criação de uma ponte entre a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel com a dimensão da educação dialógica de Paulo Freire para discutirmos perspectivas e desafios para a prática avaliativa na busca por dialogicidade e significado. Além de apresentar os pensamentos dos dois teóricos, o artigo traz as principais discussões atuais sobre avaliação da aprendizagem no contexto escolar e termina por apresentar o princípio da avaliação dialógico-significativa como base orientadora para a concepção e para a realização de atividades avaliativas.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem, dialogicidade e aprendizagem significativa

ABSTRACT: What we understand for and what we do as assessment today could be a great obstacle for any changes in the present educational system. Consequently, a change in the assessment system would be a huge step towards overcoming the old problems of scholar organization. With this in mind, this article proposes the creation of a bridge between the theory of meaningful learning by David Ausubel and the dimension of dialogical education by Paulo Freire so as to discuss challenges and perspectives for the practice of assessment in the urge for dialogicity and meaning. As well as presenting the thoughts of Freire and Ausubel, the article brings the main discussions on assessment and concludes by proposing the principle of dialogic-meaningful assessment as a guiding basis for the conception and the practice of assessment activities.

Keywords: Assessment, dialogicity, meaningful learning

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, J., WALL, D. **Does washback exist?** Symposium on the Educational and Social Impacts of Language Tests. Language Testing Research Colloquium, 1992.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M.. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Tradução de Magda Schwarzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- AUSUBEL, D., NOVAK, J., HANESIAN, H. **Psicologia Educacional.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1968.
- BALLESTER, M. et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem.** 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. 173 p.
- BONNIOL, J.-J.s; VIAL, M.. **Modelos de avaliação: textos fundamentais.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____: **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- IMBERNÓN, F. (Org). **Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã.** In: IMBERNÓN, F. (Org).A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MINAYO, M. C. **O Desafio do conhecimento – Pesquisa qualitativa em Saúde.** São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.
- MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.** Brasília: UNB, 2006.
- ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica – desafios e perspectivas.** São Paulo, Cortez/IPF, 2009.
- SILVA, J. et al (Orgs.). **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas.** Porto Alegre: Mediação, 2003.
- VALADARES E GRAÇA. **Avaliando para melhorar a aprendizagem.** Plátano, 1998.
- ZABALA, A. **Avaliação.** In: ZABALA, A.. A Prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

RECEBIDO EM AGOSTO DE 2014
APROVADO EM NOVEMBRO DE 2014