



SEÇÃO: ARTIGOS

Articulação entre avaliação, formação e aprendizagem escolar: contribuições das teorias de Vygotsky e Ausubel*Articulation between assessment, training and learning: contributions of Vygotsky and Ausubel's theories***Suelia da Silva Araujo¹**orcid.org/0000-0002-8729-4528
suelia.araujo@ifgoiano.edu.br**Elisângela Ladeira de Moura Andrade²**orcid.org/0000-0001-5575-4932
elisladeirama@gmail.com**Sangelita Miranda****Franco Mariano³**orcid.org/0000-0003-3895-4291
sangelita.mariano@ifgoiano.edu.br**Recebido em:** 01 mar. 2023.**Aprovado em:** 31 out. 2023.**Publicado em:** 11 set. 2024.

Resumo: O presente artigo configura recorte e adaptação de uma pesquisa de mestrado e visa trazer uma reflexão sobre avaliação, mais especificamente sobre o exame simulado, articulando o tema à teoria histórico-cultural de Vygotsky e à aprendizagem significativa segundo Ausubel. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre avaliação, ancorada em Ciavatta (2012), Fernandes (2009), Freitas (2003), Freitas *et al.* (2014), Hoffmann (2011, 2018), Luckesi (2011, 2018), Perrenoud (1999), Villas Boas (2009); e sobre as teorias mencionadas, ancorada em Vygotsky (2014) e Moreira (2011, 2017) – este, com suas investigações sobre a teoria de Ausubel, a qual, junto da teoria de Vygotsky, contribui substancialmente para as práticas de avaliação escolar. A investigação conclui que a avaliação escolar não pode ser tratada como um processo isolado ou independente. Ela relaciona-se com os conhecimentos adquiridos, formal e informalmente, e busca ampliar o aprendizado dos estudantes, sendo necessário levar em consideração os resultados para o real diagnóstico e a consequente intervenção no processo educativo.

Palavras-chave: avaliação; exame simulado; Vygotsky; Ausubel.

Abstract: This article is an excerpt adaptation of a master's degree research and aims to reflect on assessment, more specifically on the simulated exam, articulating the theme with Vygotsky's historical-cultural theory and meaningful learning according to Ausubel. To this end, a bibliographical research on evaluation was carried out, anchored in Ciavatta (2012), Fernandes (2009), Freitas (2003), Freitas *et al.* (2014), Hoffmann (2011, 2018), Luckesi (2011, 2018), Perrenoud (1999), Villas Boas (2009); and on the aforementioned theories, anchored in Vygotsky (2014) and Moreira (2011, 2017) – the latter with their investigations into Ausubel's theory, which together with Vygotsky's theory, contributes substantially to school assessment practices. The investigation concludes that school assessment cannot be treated as an isolated or independent process. It relates to the knowledge acquired, formally and informally, and seeks to expand students' learning, making it necessary to take the results into account for the real diagnosis and consequent intervention in the educational process.

Keywords: Assessment; Simulated Exam; Vygotsky; Ausubel.

Introdução

"Avaliar" é termo presente no processo educacional, seja em escolas públicas, seja nas privadas, e muitas são as abordagens teóricas a respeito desse assunto, cada qual discutindo e defendendo pontos de vistas diferentes acerca de como avaliar e quanto aos tipos de instrumentos a



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

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Iporá, Goiás, Brasil.

² Universidade Federal de Catalão, Catalão, Goiás, Brasil.

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Morrinhos, Goiás, Brasil.

serem adotados na rotina escolar.

Freitas *et al.* (2014, p. 16) afirmam que a "avaliação é um processo que tem por finalidade o desenvolvimento do aluno". Hoffmann (2011, p. 53) assevera que "o processo avaliativo destina-se a observar, refletir e favorecer melhores oportunidades aos estudantes na sucessão de etapas que constituem a dinâmica de sua aprendizagem".

De acordo com Luckesi (2011), diversas são as práticas avaliativas desenvolvidas no contexto escolar: teste, redação, questionário, pesquisa bibliográfica, participação em seminário, relatório de pesquisa, monografia, entrevista, arguição oral, demonstração em laboratório, apresentação pública, tarefa, simulado etc. O autor ressalta que todos esses instrumentos para avaliação da aprendizagem presentes em nossas escolas ou fora delas são úteis para o exercício da prática da aprendizagem.

Dentre esses exemplos, destacaremos, neste estudo, o exame simulado. Esse instrumento avaliativo geralmente é composto por um conjunto de questões relacionadas a um determinado conteúdo, disciplina(s) ou mesmo a áreas de conhecimento, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e, especificamente, o simulado desenvolvido no lócus da pesquisa, o qual contempla questões objetivas e uma proposta de redação.

A prática do exame simulado pode não só complementar as avaliações temporais obrigatórias previstas no currículo escolar, mas também ser uma importante ferramenta de aprendizagem, de autoavaliação dos estudantes em suas facilidades e dificuldades nas diferentes áreas do conhecimento e de autoavaliação dos docentes em suas práticas. Além disso, esse instrumento avaliativo pode contribuir também, de forma gradativa, para experiências externas, tais como a realização de vestibulares e concursos.

Para tanto, é essencial que os resultados do exame simulado sejam interpretados pelos docentes e não apenas registrados em seus diários de classe, de forma apenas a cumprir os requisitos de fechamento de bimestre e divulgação de notas aos estudantes. Luckesi (2011, p. 65) afirma

que "o melhor diagnóstico possibilitará a melhor intervenção e, conseqüentemente, os melhores resultados". Sendo assim, para a escola atingir resultados satisfatórios, não basta empregar métodos de avaliações tradicionais e/ou inovadores de forma independente; é fundamental que os docentes busquem intervir para contribuir com o crescimento do educando, reconhecendo e trabalhando as dificuldades de aprendizagens percebidas durante o processo educacional.

Não se trata de encerrar o processo de avaliação com a aplicação de um ou outro instrumento para coleta e registro de dados. No caso do exame simulado, se os resultados forem utilizados pelos docentes apenas para complementar o fechamento de notas de determinado bimestre, o instrumento não contribuirá para o reconhecimento das dificuldades de aprendizagens dos estudantes.

O presente artigo traz uma reflexão sobre a avaliação, mais especificamente o exame simulado, articulando o tema à teoria histórico-cultural de Vygotsky e à aprendizagem significativa segundo Ausubel. Pretendemos, aqui, problematizar a questão que se apresenta: em que medida esse exame contribui para a materialização de práticas avaliativas que sejam comprometidas com a garantia de aprendizagem dos estudantes? O trabalho é fruto de uma revisão bibliográfica sobre avaliação, com foco no exame simulado, e sobre as teorias mencionadas, as quais contribuem substancialmente com as práticas de avaliação escolar.

A avaliação no contexto escolar

A avaliação é utilizada em processos formativos e de aprendizagem, sendo tratada, no contexto escolar, em documentos legais e por diferentes estudiosos. Dentre esses documentos legais, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n. 9.394/96, diferentes diretrizes voltadas à educação básica, os projetos políticos pedagógicos, os regulamentos de curso de uma instituição, os planos de ensino elaborados pelos professores, entre outros.

De forma geral, cada um desses documentos

e legislação tem sua finalidade no âmbito escolar. A Lei n. 9.394/96, por exemplo, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; os regulamentos de curso estabelecem a organização didático-pedagógica de um dado curso; o plano de ensino de um professor compreende suas atividades didático-pedagógicas planejadas para um determinado período etc. Quanto aos estudiosos da área de avaliação, percebemos importantes contribuições nos campos conceitual, histórico, metodológico, reflexivo e crítico, que nos permitem compreender os aspectos da avaliação e suas implicações na atuação do professor em sala de aula, nas atitudes dos estudantes, nas relações sociais construídas no interior da escola, na gestão escolar, bem como nas políticas públicas.

A compreensão do significado de avaliação é de extrema importância para transformar a prática educativa. Estebán (2002) é enfática ao afirmar que a avaliação é condição essencial para redimensionar processos de ensino e de aprendizagem, tendo em vista que avaliar faz parte desses processos. Com efeito, não se ensina sem avaliar; "É necessário romper com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se essa fosse apenas o final do processo" (Estebán, 2002, p. 13).

De acordo com Luckesi (2018), o ato de avaliar é uma característica própria do ser humano e consiste exclusivamente em conhecer e revelar algo a respeito de uma realidade, seja por meio do senso comum cotidiano, seja por meio do uso consciente e crítico de recursos metodológicos. Já a tomada de decisão (o agir) é embasada nos conhecimentos obtidos nesse processo. Assim, Luckesi (2018, p. 27) afirma que a "avaliação é um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão". Nesse viés, Hoffmann (2018, p. 17) corrobora que "a avaliação está predominantemente a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido pela observação ou investigação a serviço da melhoria da situação avaliada".

Luckesi (2018) acrescenta que o uso dos resultados da investigação avaliativa se dá sob duas modalidades mais comuns no cotidiano: o uso diagnóstico e o uso seletivo. A primeira

modalidade ocorre no contexto de uma ação em processo, contribuindo para sucessivas tomadas de decisão a fim de alcançar o resultado desejado. Como exemplo, o professor pode solicitar uma produção textual aos seus estudantes, para conhecer o nível de argumentação, a escrita, o domínio sobre aquele assunto, entre outras questões. A segunda modalidade ocorre com o objetivo exclusivo de classificar, em cujo processo serão cumpridas regras de aprovação e reprovação. Essa modalidade se faz presente em situações de concursos, vestibulares, competições esportivas etc.

O autor esclarece, ainda, que o uso dos resultados da investigação avaliativa que fazemos hoje se expressava nas práticas avaliativas da educação básica durante a metade do século XVI e na primeira metade do século XVII, com as intervenções pedagógicas produzidas pelos padres jesuítas (século XVI) e pelo bispo protestante John Amós Comênio (século XVII), sob a denominação de "exames escolares". A proposta inicial estava voltada para a conjugação do uso diagnóstico e do uso seletivo dos resultados da avaliação da aprendizagem. Assim, durante o ano letivo, o uso diagnóstico prevalecia e norteava as decisões sucessivas para se alcançar as metas desejadas nas aprendizagens dos estudantes; e o uso seletivo, ao final do ano letivo, era destinado a aprovar/reprovar os estudantes.

Nesse contexto, Luckesi (2018) explica que, em 1930, o educador norte-americano Ralph Tyler (1902-1994), formulador do "ensino por objetivo", diante dos altos índices de reprovação em seu país, criou, em oposição aos "exames escolares", o termo "avaliação da aprendizagem" para designar a prática de diagnosticar o desempenho dos estudantes em sua aprendizagem e, conseqüentemente, tomar decisões a fim de melhorar os aspectos necessários. Dessa forma, no Brasil, a partir do início da década de 1970, a expressão "avaliação da aprendizagem" foi ganhando espaço e a LDBEN n. 9.394/96 lhe conferiu registro e reconhecimento no meio educacional.

No entanto, Luckesi (2018) ressalta que, hoje, o termo "avaliação da aprendizagem" tem sido

utilizado para expressar tanto o uso diagnóstico como o uso seletivo. Mas o que tem predominado nas práticas avaliativas é a segunda modalidade. Freitas *et al.* (2014) ressaltam que a escola incorpora funções sociais da sociedade capitalista, tais como exclusão, submissão, competição etc., e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, a cumprir essas funções, ainda sob o rótulo de ser processual e contínua.

Luckesi (2018) lembra que o objetivo da avaliação da aprendizagem do estudante é permitir ao educador a tomada de decisões no seu acompanhamento e na sua orientação e, caso seja necessário, na reorientação de sua aprendizagem. De forma mais ampla, Fernandes (2009, p. 21) acrescenta que "a avaliação das aprendizagens inclui a avaliação de conhecimentos, de desempenhos, de capacidades, de atitudes, de procedimentos ou de processos mais ou menos complexos de pensamento".

Contudo, de acordo com Freitas *et al.* (2014), a avaliação da aprendizagem (realizada em sala de aula) é apenas um dos três níveis integrados de avaliação da qualidade de ensino. Eles esclarecem que temos também a avaliação em larga escala em redes de ensino (feita em âmbito nacional, estadual ou municipal) e a avaliação institucional da escola (realizada por cada escola). Como instrumentos de avaliação em larga escala, temos, por exemplo, o Enem, a Prova Brasil etc.; de avaliação institucional, temos a Comissão Própria de Avaliação (CPA); de avaliação da aprendizagem, temos provas, testes, seminários, questões orais, produções textuais, entre outros. Dessa forma, cada nível de ensino cumpre um papel.

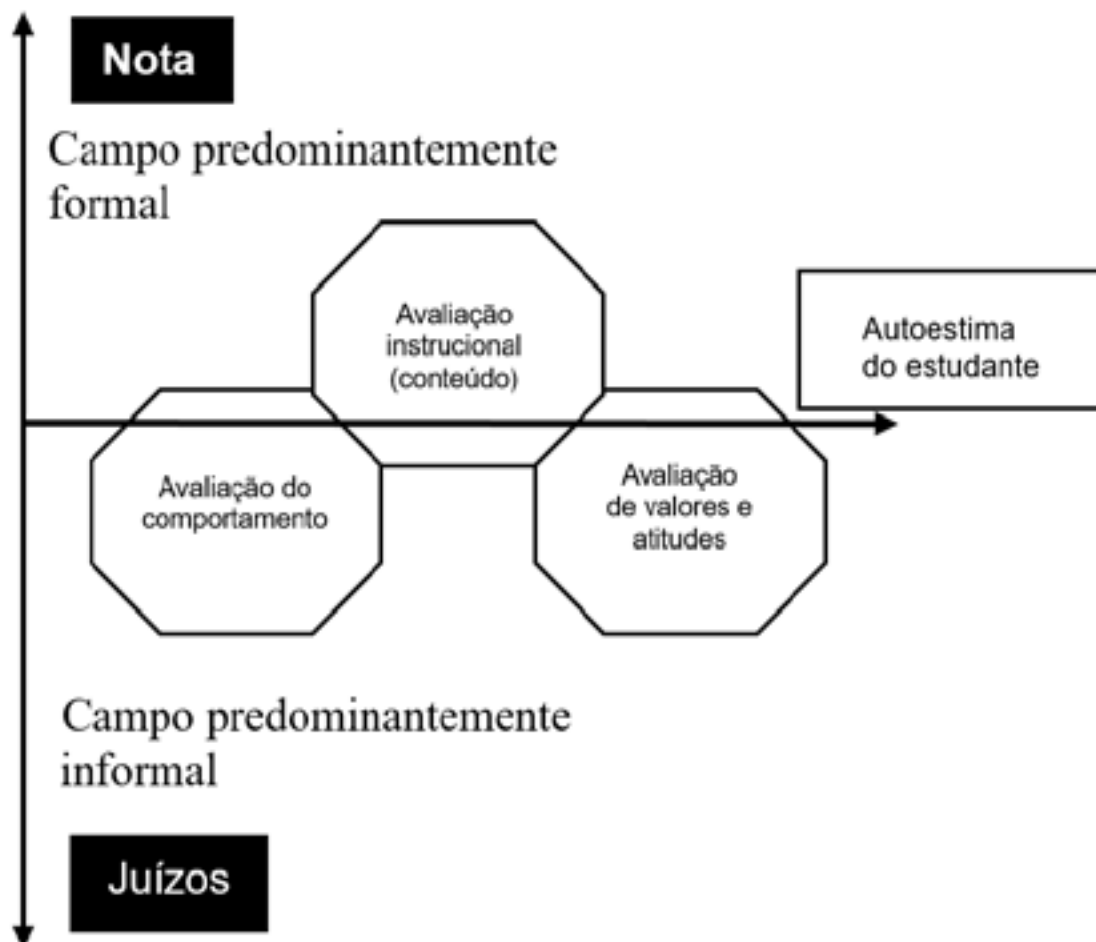
[...] a avaliação de sistema é um instrumento importante para monitoração das políticas públicas e seus resultados devem ser encaminhados, como subsídio, à escola para que, dentro de um

processo de avaliação institucional, ela possa consumir estes dados, validá-los e encontrar formas de melhoria. A avaliação institucional fará a mediação e dará, então, subsídios para a avaliação de sala de aula, conduzida pelo professor (Freitas *et al.*, 2014, p. 65).

De acordo com Freitas *et al.* (2014), no âmbito da avaliação da aprendizagem, a avaliação acontece nos planos formal e informal. No processo de avaliação formal, estão as técnicas e os procedimentos concretos de avaliação, como provas e trabalhos que tendem a uma nota; no processo de avaliação informal, estão os juízos de valor velados e que tendem a influenciar os resultados das avaliações finais. Esses juízos de valor surgem das relações entre professores e estudantes. Nesse sentido, os autores afirmam que, no campo da avaliação da aprendizagem, temos um "tripé" formado por avaliação instrucional, disciplinar e atitudinal.

Freitas *et al.* (2014) explicam que a avaliação instrucional é realizada a fim de avaliar o domínio de habilidades e conteúdos em provas, trabalhos escritos, em questões orais etc. A avaliação disciplinar tem por objetivo manter a ordem na sala de aula e na escola; para isso, exige dos estudantes obediência às regras, sob condições de prejuízos na nota, de possibilidade de reprovação, dentre outros pontos verbalizados ou não pelo professor. E na avaliação atitudinal, ocorrida no dia a dia da sala de aula, está a prática de exposição do estudante a advertências verbais, comentários inadequados e até humilhação perante a turma, para criticar seus erros e atitudes. Assim, os autores ressaltam que esse "tripé" cria o campo necessário para a reprodução de relações sociais de dominação e submissão ao professor e à ordem. Na figura a seguir, apresentamos a articulação dessas avaliações, de acordo com Freitas (2003, p. 44).

Figura 1 – Articulação entre avaliação instrucional, disciplinar e atitudinal



Fonte: Freitas (2003, p. 44).

Dessa forma, Fernandes (2009) destaca que os modelos de avaliação pouco integrados ao ensino e à aprendizagem tendem a atribuir classificações aos estudantes. O autor explica que a avaliação vai perdendo suas reais funções, que seriam de ajudar os estudantes no aprimoramento de suas aprendizagens, na compreensão de conhecimentos, no reconhecimento de seus avanços e dificuldades, bem como na ampliação de sua autonomia e de suas responsabilidades. O pesquisador segue afirmando que a avaliação formativa configura-se como um processo pedagógico que abarca a integração entre ensino e aprendizagem, portanto, é ação que ocorre de modo “deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos” (Fernandes, 2009, p. 59).

Nesse contexto, Freitas *et al.* (2014, p. 19) ressaltam que a avaliação tem sido uma forma de “[...] legitimar a distribuição desigual das rotas de sucesso e fracasso dos estudantes, sob o argumento da meritocracia. A ideologia do esforço pessoal explicaria a diferença entre bem-sucedido ou não”. Desse modo, o foco está nos resultados e são ignorados aspectos que podem influenciar os diferentes rendimentos entre os estudantes. Os autores citam, ainda, que o nível socioeconômico é um fator preponderante na aprendizagem dos estudantes.

Diante do contexto escolar tradicional que vivemos, com práticas de ensino ainda compartimentalizadas e que, na maioria das vezes, estão dissociadas da realidade dos estudantes, Ciavatta (2012) defende a formação humana in-

tegrada, que articula trabalho, ciência e cultura. Essa formação busca garantir aos estudantes uma leitura crítica de mundo e uma participação ativa na sociedade. Trata-se de uma garantia prevista no artigo 205 da Constituição Federal de 1988: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988).

Diante desse contexto, Fernandes (2009, p. 39) questiona: "Será que a todos é proporcionada uma educação e uma formação que lhes permitam integrar-se plena e dignamente na sociedade?" Podemos afirmar que "não", e Freitas (1995, p. 95) nos complementa: "a seletividade da escola é facilmente observada [...] O sistema educacional é piramidal". Ele cita, como exemplo, a redução do número de classes no decorrer do ensino fundamental.

Perrenoud (1999) problematiza a natureza formativa da avaliação a partir do viés da regulação da aprendizagem, a qual ocorre por intermédio de diferentes vertentes, portanto, avaliar implica

[...] criar hierarquias de excelência em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido [...] Avaliar também é privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno no modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros (Perrenoud, 1999, p. 9).

Ainda que já haja uma garantia legal desse direito, percebemos que o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes na escola nem sempre andam juntos, e o pleno exercício da cidadania é um desafio contínuo na sociedade capitalista em que vivemos. Por exemplo, há instituições em que o acesso dos estudantes aos cursos ofertados ocorre por meio de processos seletivos que empregam diferentes recursos para a seleção, tais como provas, notas do Enem, análise de histórico escolar, dentre outros. Nessa etapa, vários estudantes já são excluídos, em razão do número de vagas limitadas e dos critérios de classificação definidos em cada edital.

Cumprida a etapa de seleção para acesso

ao ensino, a permanência e o êxito de todos os estudantes aprovados são uma incerteza, pois, no início do ano letivo de uma escola, às vezes, há uma quantidade X de estudantes nas turmas e, ao final desse mesmo período, uma quantidade inferior. Essa redução de estudantes no decorrer dos períodos letivos dos cursos, ou no decorrer dos níveis de ensino escolar, nos remete às observações de Freitas (1995) acerca da seletividade e do sistema educacional piramidal. Podemos perceber esse "afunilamento" no ensino fundamental, no ensino médio, no ensino superior e na pós-graduação, bem como na comparação desses níveis de ensino entre si, pois, se confrontarmos o número de estudantes de uma instituição escolar que concluem o ensino médio com o número de estudantes que concluem o ensino superior, também veremos discrepâncias.

Os estudantes que permanecem nas instituições de ensino também não estão isentos de dificuldades. Na sala de aula, por exemplo, os professores podem perceber manifestações de dificuldades expressas na fala, na escrita, nos gestos e/ou nas atitudes, tais como excessiva timidez de alguns estudantes em realizar apresentações orais ou mesmo recusas de se apresentarem, dificuldades de aprendizagem, fragilidades na escrita e interpretação de textos, dificuldades de socialização, problemas emocionais durante a realização de atividades avaliativas, dificuldades de concentração, dentre outras.

Ora, se a avaliação desenvolvida nas instituições educativas continua pautada numa concepção de avaliação excludente e classificatória, contribuindo para que ocorram a retenção, a evasão, a não aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, situações de fracasso escolar, é possível inferir que

A avaliação é um meio de incluir ou excluir o aluno da escola e dos estudos. Para isso, ela pode se valer de procedimentos e práticas que beneficiam uns e prejudicam outros. Quando se pretende simplesmente classificar, a nota ocupa o lugar de destaque. Quando se quer promover a aprendizagem, vários procedimentos entram em ação, principalmente os que dão chance ao aluno de escrever, pensar, analisar, propor, justificar, tirar conclusões etc. (Villas Boas, 2009, p. 28).

Convém salientar ainda que, de acordo com Villas Boas (2009, p. 36), o caráter classificatório da avaliação "costuma penalizar os que apresentam desempenho mais fraco e os menos favorecidos economicamente". Estudantes com ritmos de aprendizagens diferentes são, por vezes, submetidos a uma exclusão implícita ou mesmo explícita, a qual é definida por Freitas (2014) como "eliminação adiada". Dito de outro modo, é situação em que

[...] um grupo de alunos percorre os anos escolares com sucesso e se encaminha para profissões nobres da sociedade. Já outro, passa por caminhos tortuosos, demora mais tempo na escola, nem sempre consegue aprender o que necessitaria e, conseqüentemente, se dirige a ocupações consideradas menos nobres (Villas Boas, 2009, p. 115).

Em relação às atividades avaliativas nas instituições de ensino, há um intenso trabalho dos professores, a cada bimestre ou semestre letivo, em elaborar, desenvolver e corrigir os instrumentos avaliativos destinados a colaborar com as aprendizagens de seus estudantes, bem como em cumprir com as formalidades documentais previstas: lançar notas em seus diários de classe e divulgá-las aos estudantes, enviar seus diários ao setor responsável, participar de conselhos de classe, reuniões de pais, reuniões de professores etc.

Nesse processo burocrático, caso algum estudante não tenha alcançado o "mínimo rendimento" definido por uma nota, o professor precisa organizar a "recuperação paralela" com vistas a recuperar a aprendizagem desse estudante, conforme orientações previstas nos artigos 12, 13 e 24 da LDBEN n. 9.394/96.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, [...] terão a incumbência de: [...] V - prover meios para a recuperação dos estudantes de menor rendimento; [...]

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: [...] IV - estabelecer estratégias de recuperação para os estudantes de menor rendimento; [...]

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...] V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: [...] e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao perí-

odo letivo, para os casos de baixo rendimento escolar [...] (Brasil, 1996).

Mas será que essa recuperação realmente ocorre paralelamente ao processo de ensino e aprendizagem? Será que essa medida recupera, de fato, a aprendizagem dos estudantes? Será que os estudantes estão interessados em recuperar a nota ou a aprendizagem? Os professores recorrem a outras atividades para realizar a recuperação paralela ou adotam a mesma atividade desenvolvida como "substitutiva"? Qual a opinião do professor sobre essa obrigatoriedade? Quais as implicações dessa recuperação no trabalho do professor? Quais os resultados alcançados nas aprendizagens dos estudantes?

Esses questionamentos levantados nos fazem refletir como essa e outras legislações geram desdobramentos nas práticas avaliativas da escola, nas aprendizagens e atitudes dos estudantes, nas discussões pedagógicas e nos trabalhos que o professor desenvolve em sala de aula e na escola. Não é raro ouvirmos críticas de professores em relação à obrigatoriedade da recuperação paralela, que é uma exigência que gera mais trabalho para o professor e que não tem muito efeito na recuperação da aprendizagem dos estudantes, uma vez que a maioria dos que participam desse processo está preocupada somente em recuperar a nota.

Nesse contexto, ao final do ano letivo, perceberemos as seguintes situações com os estudantes: alguns são aprovados; outros, reprovados; e outros, reprovados parcialmente, o que significa que eles irão para o ano seguinte do curso mas precisarão cursar novamente as disciplinas em que tiveram reprovação em um novo regime de carga horária, com horários alternativos. Esses exemplos demonstram que o êxito na escola depende de muitos fatores e, na sociedade, não é diferente. Vivemos em uma sociedade de tensões, disputas, desigualdades, preconceitos, explorações, desempregos, subempregos, exclusões, dentre outras adversidades.

Diante da sociedade capitalista em que vivemos e das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, Fernandes (2009) ressalta que os jovens

de hoje precisam ter conhecimentos, capacidades, atitudes e senso crítico para viverem nessa sociedade de intempéries e cita que, dentre as dificuldades do sistema de educação e de formação, estão a concretização de práticas de ensino e de avaliação que favoreçam o pleno desenvolvimento dos estudantes para que possam prosseguir em sua vida acadêmica e profissional.

Diante dessa realidade permeada de contradições, levantamos alguns questionamentos sobre a real articulação da avaliação, no contexto escolar, com a formação e a aprendizagem dos estudantes. A seguir, trazemos uma reflexão, a fim de estabelecermos essa relação, de acordo com importantes teóricos da aprendizagem: Vygotsky, com a teoria histórico-cultural, e Ausubel, com a teoria da aprendizagem significativa.

A articulação entre formação, aprendizagem e avaliação

De acordo com Vygotsky (2014), criador da teoria histórico-cultural, o desenvolvimento e a aprendizagem são elementos inter-relacionados desde o nascimento do ser humano. O autor explica que é por meio das aprendizagens que o ser humano desenvolve suas funções psicológicas superiores, tais como pensar, falar, ler, conhecer, argumentar, perceber, contar, planejar, comparar, escolher, dentre outras. Essas aprendizagens ocorrem em diferentes contextos (família, escola, trabalho, viagens etc.), por mediação de outras pessoas e signos (objetos, formas, fenômenos, gestos, figuras ou sons).

Na escola, por exemplo, a aprendizagem dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade é mediada pelo professor. Nesse contexto, a prática do exame simulado, ainda que seja realizada de forma pontual, se refere aos conhecimentos abordados pelos professores em sala de aula. Dessa forma, não se trata de uma prática avaliativa desvinculada do processo ensino-aprendizagem, pois cada professor assume o papel de mediador entre os saberes do seu campo de atuação e os saberes que os estudantes trazem consigo.

Essa interação social e as diferentes situa-

ções de aprendizagens na escola impulsionam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes, mencionadas por Vygotsky (2014). Por exemplo, um professor de Educação Física pode ensinar sobre os cuidados com a saúde a partir do diálogo com os estudantes, para saber quais atividades físicas eles realizam; um professor de Biologia pode ensinar sobre meio ambiente a partir dos espaços físicos da escola; um professor de Língua Inglesa pode apresentar uma música para explicar determinado conteúdo; dentre outras práticas. Nesse viés, as aprendizagens de conteúdos escolares, de cuidados pessoais, de ações ambientais ganham sentido para esses estudantes, pois os conhecimentos formais passam a dialogar com os seus conhecimentos.

Nesse sentido, as aprendizagens contribuem com o processo formativo dos sujeitos e impulsionam o processo de desenvolvimento das características psicológicas do ser humano. Vygotsky (2014) explicita que uma criança, por exemplo, só aprenderá a falar se estiver inserida em um grupo de falantes. Ele destaca que há dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real ou afetivo e o desenvolvimento potencial. O primeiro refere-se às funções ou capacidades já realizadas pelo indivíduo de forma independente, sem auxílio de alguém mais experiente da cultura (pai, mãe, professor etc.); o segundo refere-se àquilo que o indivíduo consegue realizar por meio da ajuda, da imitação e das orientações de outra pessoa mais experiente.

Entre os dois níveis de desenvolvimento (distância), Vygotsky (2014) afirma que há a "zona de desenvolvimento proximal ou próxima": um espaço que abriga as funções em processo de maturação e que surge com o aprendizado. Por meio da interação com outras pessoas, o ser humano aprende a lidar com muitas situações, o que impulsiona vários processos de desenvolvimento. Assim, aquilo que um indivíduo realiza hoje com a ajuda de alguém, após determinado período, realizará de forma autônoma. Acrescenta ainda que, antes mesmo de entrar na escola, a criança já possui um leque de conhecimentos

do mundo à sua volta.

Nesse aspecto, o simulado, como uma prática de avaliação interna da escola, pode contribuir com outras situações avaliativas internas, bem como externas, caso dos vestibulares e concursos. Nessa perspectiva, essa e outras práticas avaliativas individuais ou coletivas podem impulsionar continuamente a zona de desenvolvimento proximal citada por Vygotsky (2014).

No contexto escolar, o autor ressalta que há uma interação entre os conhecimentos que a criança traz consigo e os conhecimentos adquiridos por meio do ensino sistemático, denominado por ele de "conhecimentos científicos". Nessa interação é que a criança consegue aprender novos conceitos, desenvolver novas habilidades, aprimorar suas percepções, criar estratégias para resolução de problemas, dentre outras possibilidades. Baseado nos princípios do materialismo histórico-dialético, o autor afirma que "o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais [...] transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura" (Vygotsky, 2014, p. 93).

Desse modo, Vygotsky (2014) destaca que, no cotidiano escolar, os diferentes ritmos de aprendizagem, comportamentos, experiências de vida, valores e conhecimentos de cada indivíduo podem favorecer o desenvolvimento do diálogo, da colaboração, do senso crítico, do aprimoramento de percepções, de ideias e, consequentemente, a ampliação das capacidades humanas. Acrescenta, ainda, que os aspectos afetivos e os aspectos cognitivos se inter-relacionam.

[...] são os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento [...] cognição e afeto não se encontram dissociados no ser humano, pelo contrário, se inter-relacionam e exercem influências recíprocas ao longo de toda a história do desenvolvimento do indivíduo (Vygotsky, 2014, p. 122).

A partir das contribuições de Vygotsky (2014) para o tema em estudo, podemos destacar, também, a teoria de Ausubel, citada por Moreira (2011), que se refere à aprendizagem significativa: a qual ocorre por meio da interação entre os co-

nhecimentos prévios dos estudantes e os novos conhecimentos abordados na escola. Mas não se trata de quaisquer conhecimentos prévios, e sim dos especificamente relevantes à nova aprendizagem. A esses conhecimentos prévios, Ausubel (1918-2018) atribuiu o nome de "subsunçores" ou "ideias-âncoras" (Moreira, 2011).

Os subsunçores são representados por "proposições, modelos mentais, construtos pessoais, concepções, ideias, invariantes operatórios, representações sociais e, é claro, conceitos, já existentes na estrutura cognitiva de quem aprende" (Moreira, 2011, p. 28). Nesse processo de interação, os novos conhecimentos passam a ter significados para o sujeito e os subsunçores ganham novos significados ou maior estabilidade cognitiva. Assim, quando os dois conhecimentos se modificam, Ausubel esclarece que houve uma assimilação do novo conhecimento. Nesse aspecto, de acordo com Luckesi (2018), essa assimilação sinaliza compreensão e consequente aprendizagem do conhecimento abordado.

Segundo Ausubel, existem essencialmente duas condições para a aprendizagem significativa acontecer: a primeira é que o material de aprendizagem (livros, aulas, atividades, entre outros) tenha relação com determinados conhecimentos que os estudantes trazem consigo; a segunda condição refere-se à predisposição do estudante em aprender. Isso significa que ele deve querer relacionar os novos conhecimentos aos seus conhecimentos prévios especificamente importantes e significativos.

Para exemplificar a primeira condição, o professor pode, sempre que possível, buscar relacionar os conteúdos curriculares e as atividades pedagógicas com os conhecimentos que os estudantes expressam de forma oral e/ou escrita, sobre suas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas; suas concepções acerca de um assunto, sua cultura, dentre outras manifestações verbalizadas ou não e que são significativas para o contexto do ensino e aprendizagem. Dessa forma, o ensino poderá ter significado para os estudantes e eles perceberão a relação entre aquilo que sabem e aquilo que está em processo

de aprendizagem.

Na segunda condição, a predisposição para aprender significa que os estudantes deverão querer relacionar esses novos conhecimentos aos seus conhecimentos prévios. Para tanto, Moreira (2011) explica que essa predisposição não está vinculada à motivação ou ao fato de gostar da matéria, mas, por alguma razão, o estudante que aprende busca relacionar por diferenciação e integração esses novos conhecimentos à sua estrutura cognitiva prévia, a qual vai sendo modificada, enriquecida, elaborada, e ele passa a dar significado aos novos conhecimentos.

Moreira (2011) cita que o estudante pode se interessar em aprender porque precisará obter bons resultados nas avaliações. Nesse aspecto, Fernandes (2009) corrobora que a avaliação influencia de forma significativa na motivação e na autoestima dos estudantes; e essas duas manifestações impulsionam as aprendizagens. No entanto, para Freitas (2003), essa motivação é artificial, pois o sistema de avaliação com notas é uma forma de estimular a aprendizagem e o bom comportamento dos estudantes. Por exemplo, o exame simulado, instrumento avaliativo obrigatório em algumas instituições de ensino, pode contar com a participação dos estudantes em razão da nota atribuída a ele e não propriamente pela aprendizagem. Assim, a avaliação assume a forma de uma "mercadoria", ou seja, "aprender para trocar por nota" (Freitas, 2003, p. 28).

Por sua vez, Perrenoud (1999) explicita que a avaliação formativa deve explorar seus próprios instrumentos de construção de dados, que vão desde o teste à observação das situações que acontecem em sala de aula. Entretanto, mesmo a avaliação formativa não está isenta de os docentes atribuírem notas ou de manifestarem opiniões acerca de aprendizagens e desenvolvimento dos estudantes.

Ainda sobre a segunda condição de aprendizagem definida na teoria de Ausubel, Moreira (2011, p. 26) ressalta que o estudante "pode querer dar significados aos novos conhecimentos e não ter conhecimentos prévios adequados, ou o material didático não ter significado lógico". Nesse caso,

suponhamos que, no simulado, houve uma proposta de redação de um tema não muito familiar a todos os estudantes e alguns tiraram zero; nesse exemplo, será necessário que o professor reveja e planeje novas metodologias para contribuir com o processo de aprendizagem dos estudantes. Práticas pedagógicas e avaliativas que caminham na contramão dessa necessidade decorrem, segundo Sordi (2002, p. 77), de postura que é fruto de "[...] uma cultura de avaliação positivista na qual não há espaço para a dúvida, nem tempo para a reflexão e a participação. Tudo é orquestrado para funcionar sem problemas, sem hesitações".



Dessa forma, para resolver a falta/inadequação de subsunçores, Ausubel sugere a utilização de "organizadores prévios", que são recursos variados precedentes à abordagem do novo material ou da aula, que são mais abrangentes, mais gerais e inclusivos. Como exemplo, Moreira (2011) cita a utilização de um enunciado, um filme, uma aula etc. No caso que citamos, acerca dos estudantes que zeraram a redação, o professor poderá organizar momentos de diálogo sobre o assunto por meio de filmes, documentários, jornais, revistas, pesquisas na internet, distribuição de textos para seminários, dentre outras ações para favorecer a criação de subsunçores que poderão facilitar a aprendizagem do novo conteúdo.

Desse modo, a avaliação deverá possibilitar que se reconheçam os saberes, as atitudes, as capacidades e o nível de desenvolvimentos dos estudantes, ao passo que indica com clareza a necessária tomada de decisão acerca do que precisa ser melhorado, nesse caso, a avaliação regula a qualidade do trabalho desenvolvido por meio de "um conjunto de recursos cognitivos e metacognitivos que ajudem a eliminar qualquer eventual distância entre o que se conseguiu obter e o que se pretende obter" (Fernandes, 2009, p. 69). As ações desenvolvidas devem ocorrer a partir de constante processo de negociação com regras instituídas, tendo como base o diálogo entre os envolvidos, objetivando priorizar as autoavaliações e a autorregulação das aprendizagens (Perrenoud, 1999).

A partir das abordagens iniciais sobre a apren-

dizagem significativa, Moreira (2011, 2017) destaca suas classificações, definidas na teoria de Ausubel, as quais se referem aos tipos e às formas de aprendizagem significativa e seus princípios organizacionais e programáticos. Além disso, aborda também os mapas conceituais na concepção de Ausubel. A partir dessas classificações, para maior clareza dos conceitos, elaboramos o quadro 1.

QUADRO 1 – Classificações da aprendizagem significativa e definição de mapas conceituais

Tipos de aprendizagem significativa	
Representacional	Atribuição de símbolos arbitrários (geralmente palavras) para representar, em significado, determinados objetos ou eventos, em uma relação unívoca, ou seja, determinado símbolo representa apenas um objeto ou evento. Ex.: o símbolo "árvore" para representar uma 
Conceitual	Reconhecimento de similaridades em objetos ou eventos e autonomia para representá-los por determinado símbolo. Exemplo: o símbolo "árvore" para representar um conjunto de árvores: 
Proposicional	Atribuição de significado a ideias em forma de proposição e a palavras combinadas em uma sentença. Trata-se de compreender o significado que está além da soma dos significados das palavras ou dos conceitos presentes na proposição. Exemplo: as redes sociais conectam pessoas de diferentes lugares.
Formas de aprendizagem significativa	
Subordinada	Quando os novos conhecimentos ganham significados na interação com determinados conhecimentos prévios do estudante e, ao mesmo tempo, esse determinado conhecimento prévio ganha novos significados ou ficam mais enriquecidos, estáveis e mais diferenciados. Ausubel define essa interação como "assimilação", e é a forma comum de aprendizagem significativa. Exemplo: um estudante que já tem uma ideia de escola aprenderá sobre os diferentes tipos de escolas (escola técnica, aberta, normal, pública etc.) por subordinação à ideia inicial de escola.
Superordenada	É quando o estudante recorre aos seus conhecimentos construídos de modo significativo e, por meio de um raciocínio indutivo, chega a um determinado conceito. Exemplo: um estudante foi aprendendo de modo significativo o que é uma escola pública, uma escola particular, uma escola militar etc., mas não tinha uma ideia ou um conceito de "escola". A partir de então, ele recorre às semelhanças e diferenças nesses tipos de escola e define seu próprio conceito de "escola".
Combinatória	É quando a atribuição de significados a um novo conhecimento decorre da interação com um conjunto amplo de conhecimentos prévios. Não é por subordinação e nem superordenação. Exemplo: entendimento das relações escola e sociedade.
Princípios organizacionais e programáticos	
Diferenciação progressiva	É o processo de atribuição de novos significados a um determinado subsunçor de maneira gradativa. Dessa forma, esse subsunçor vai-se ampliando e servindo para novas aprendizagens. Exemplo: no ensino de ciência, o estudante conhecerá a divisão do reino animal (vertebrados e invertebrados) e utilizará seu conhecimento prévio sobre animais. Após sucessivas aulas de Ciências, ele compreenderá as classes de animais (peixes, répteis, aves etc.).

Tipos de aprendizagem significativa	
Reconciliação integrativa	É um processo simultâneo ao da diferenciação, que busca eliminar diferenças aparentes, corrigir inconsistências, unir significados e fazer superordenações. Exemplo: reconhecimento, organização e integração de conhecimentos, objetos ou seres com similaridades.
Mapas conceituais	
Mapas conceituais são diagramas capazes "[...] de evidenciar significados atribuídos a conceitos e relações entre conceitos de um corpo de conhecimentos, de uma disciplina, de uma matéria de ensino" (Moreira, 2011, p. 126-127). Moreira (2011) destaca algumas orientações na construção de mapas conceituais, tais como: clareza dos conceitos contextualmente mais importantes e quais são os conceitos secundários; utilização de linhas para estabelecer as relações conceituais; inserção de palavras-chave sobre as linhas para conectar conceitos; explicação do mapa por quem faz; e, preferencialmente, utilização após a abordagem de um assunto ou estudo. Exemplos: mapa conceitual de um artigo, de um poema, de uma teoria, de um projeto, de experimentos de laboratório etc.	

Fonte: elaborado pelas autoras, a partir de Moreira (2011, 2017).

Dessa forma, percebemos que tanto a teoria histórico-cultural de Vygotsky como a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, bem como os teóricos que discutem avaliação no contexto escolar e fora dele, nos fazem perceber como as práticas avaliativas podem fornecer informações e dados para a reflexão e ações de professores, estudantes, gestores e esferas governamentais envolvidos de alguma forma com o processo de ensino e aprendizagem escolar, em âmbito interno ou externo.

Nessas condições, Sant'Anna (2014, p. 31) nos alerta que avaliar implica "[...] analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este no campo teórico (mental) ou prático". De fato, a avaliação, associada às práticas pedagógicas comprometidas com aprendizagens significativas dos estudantes, se consolida como conscientização da ação educativa à medida que volta-se para as modificações que a aprendizagem provoca nesses sujeitos e respectivamente nos objetivos dos programas e do próprio currículo a ser vivenciado pelos estudantes.

Considerações finais

A avaliação, processo que visa ao desenvolvimento do estudante, é tema recorrente em

estudos de importantes teóricos e pesquisadores da área da educação. No contexto escolar e fora dele, ela pode ter a finalidade diagnóstica e seletiva, variando de acordo com a situação em que é utilizada. Em ambos os casos, ela é útil para o exercício da prática da aprendizagem.

Dos diversos instrumentos avaliativos existentes, destacamos o exame simulado, que pode possuir as finalidades diagnóstica e seletiva: a primeira quando os resultados são devidamente interpretados para a intervenção na aprendizagem e o conseqüente crescimento do educando; a segunda, quando a nota é utilizada com os demais instrumentos de avaliação, para aprovação ou reprovação do estudante.

A avaliação é utilizada em diferentes processos formativos, sendo tratada, no contexto escolar, em documentos legais e em pesquisas de diversos estudiosos. Buscando articulá-la com formação e aprendizagem, trouxemos conceituações de dois dos mais importantes teóricos das teorias da aprendizagem, Vygotsky e Ausubel, a fim de apresentá-la como uma forma de aprendizagem significativa construída historicamente.

Diante do exposto, concluímos, então, que a avaliação escolar não pode ser tratada como um processo isolado ou independente. Ela relaciona-se com os conhecimentos adquiridos, formal e informalmente, e busca ampliar o aprendizado

dos estudantes, sendo necessário levar em consideração os resultados para o real diagnóstico e a consequente intervenção no processo educativo, pois, retomando Hoffmann (2018, p. 17), "a avaliação está predominantemente a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido pela observação ou investigação a serviço da melhoria da situação avaliada".

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

ESTEBÁN, María Teresa. Avaliação no contexto escolar. In: ESTEBÁN, María Teresa et al. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, Domingos. Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Unesp, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papi-
rus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. Avaliação educacional: caminhando na contramão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

HOFFMANN, Jussara. O jogo do contrário em avaliação. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, Marco Antonio. Ensino e aprendizagem significativa. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

PERRENOUD, Phillippe. Avaliação: da excelência à regulamentação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SORDI, Mara Regina L. Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: VILLAS BOAS, Benigna M. F. (org.). Avaliação: políticas e práticas. Campinas: Papi-
rus, 2002.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. Virando a escola do avesso por meio da avaliação. 2. ed. Campinas: Papi-
rus, 2009. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Uma perspectiva histórico-cultural da educação: um processo sócio-histórico. Tradução: Teresa Cristina Rego. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Suelia da Silva Araujo

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano). Especialista em Ensino de Matemática pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Graduada em Ciências – Habilitação em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Elisângela Ladeira de Moura Andrade

Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT), bolsista Capes. Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano). Especialista em Pedagogia Empresarial pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Licenciada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Sangelita Miranda Franco Mariano

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em Docência na Educação Superior pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Endereço para correspondência

SUELIA DA SILVA ARAUJO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Iporá, Goiás, Brasil

Av. Oeste, 350 - Parque União

Iporá – GO, 76200-000

ELISÂNGELA LADEIRA DE MOURA ANDRADE

Universidade Federal de Catalão, Catalão, Goiás, Brasil

Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120, Setor Univer-
sitário

Catalão – GO, 75704-020

SANGELITA MIRANDA FRANCO MARIANO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Goiano, Morrinhos, Goiás, Brasil

BR-153, km 633, Zona Rural, Cx. Postal 92

Morrinhos – GO, 75650-000

*Os textos deste artigo foram revisados por Araceli
Pimentel Godinho e submetidos para validação dos
autores antes da publicação.*