

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO DECORRENTE DOS PRINCIPAIS MODELOS DE ENSINO

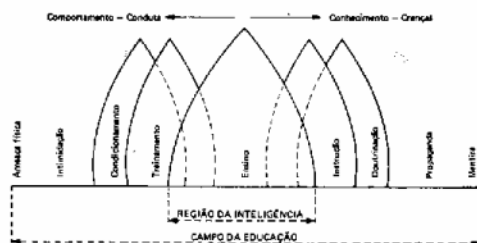
Maria do Socorro Taurino Brito *

1. O QUE É O ENSINO

O ponto de partida para uma conceituação de ensino é um esclarecimento daquilo que ele não é. Concordamos com Thomas F. Green (1971) que o conceito de ensino apenas pode ser descrito e compreendido através do conjunto de atividades que ele inclui e que se limitam à “região da inteligência”, onde é possível haver relação entre pensamento e ação.

As atividades do ensino voltam-se de um lado a questões de comportamento e conduta e de outro a questões de conhecimento e crenças. Nessa amplitude, originam-se zonas de contato com atividades de treinamento e condicionamento de um lado, e de outro, com atividades de instrução e doutrinação.

Conforme esquematização de Green (1971), representada a seguir em forma adaptada para o presente estudo, as zonas de contato constituem “áreas de imprecisão” impossíveis de serem superadas ou ignoradas, merecendo, portanto, análise e compreensão.



* Professora do Departamento de Metodologia da Educação da Universidade Federal da Paraíba.

A partir do esquema, podemos observar que:

— há um relacionamento entre atividades de ensino e atividades de treinamento, enquanto o ensino volta-se à formação de hábitos e o treinamento envolve uma metodologia para modelação de hábitos. Entretanto, ensino não é treinamento; suas atividades confundem-se apenas, na medida em que o treino tenha em vista demonstrações de inteligência explicitadas através das ações de pedir e receber explicações e justificativas, ponderar evidências etc. À medida que se afastam desse padrão, as atividades de treinamento distanciam-se das atividades de ensino e começam a se confundir com atividades de condicionamento, que, por sua vez, exigem um grau mínimo de demonstração de inteligência;

— há também um relacionamento entre ensino e instrução, porque as atividades de instrução envolvem comunicação verbal para perfeita compreensão dos dados da realidade e, enquanto tal, compõem atividades de ensino voltadas à aquisição de conhecimentos e crenças inteiramente comprometidas com a verdade. Entretanto, o ensino deixa de ser instrução na medida em que as atividades de instrução perdem o caráter de argumentação e explicação para apreender a realidade. A partir desse ponto, a instrução passa a se confundir com doutrinação e tem em vista um modo não inteligente de apreensão de crenças, sem o questionamento do seu valor.

A partir dessas observações, Green (1971) conclui que condicionamento e doutrinação estão no mesmo nível, apenas situados em direções opostas no contínuo do ensino, pois, enquanto o condicionamento promove uma forma de agir não inteligente, a doutrinação promove uma forma de crer também não inteligente. Por outro lado, indica que há formas mais sutis de indução ao comportamento ou à crença, inteiramente desvinculadas do ensino, mas muitas vezes utilizadas no campo educacional, como é o caso da intimidação, propaganda etc.

Do exposto, podemos dizer que o ensino não é condicionamento, muito menos intimidação ou ameaça física, quando se volta à formação de conduta, comportamento e hábitos. Também não é doutrinação, e muito menos propaganda ou mentira, quando visa à aquisição de conhecimentos, crenças e valores.

Podemos dizer, ainda, que o ensino não é treinamento nem instrução, quando dessas atividades se excluem as explicitações, justificativas, explicações, ponderação de evidências, julgamentos de valor etc. Dessa forma, considera-se o ensino como um conjunto de atividades ligadas à formação de hábitos e à aquisição de conhecimentos, inteiramente comprometidas com a compreensão da realidade, mediante comunicação inteligente e absolutamente necessária para uma ação intencional, consciente.

2. O ENSINO NA PRÁTICA — DUAS FACETAS DA SALA DE AULA

Encarando o ensino dentro dos limites sugeridos anteriormente e colocando-o no contexto da sala de aula, seu ambiente mais natural, é possível analisar duas situações, senão divergentes, pelo menos diferentemente direcionadas. Uma diz respeito ao funcionamento interno da sala de aula, onde professores e alunos interagem com os conteúdos e habilidades constitutivos dos componentes curriculares. A outra, refere-se às relações entre este ambiente socialmente instituído e outros mais amplos como a escola e a comunidade. Nessa relação compete ao professor o papel de direção de classe onde as imposições externas orientam as atividades de bem dirigir uma aula, face à autoridade que lhe é conferida.

Gump (1967), in Nuthall e Snook (1973), observou que os professores gastam 49% do seu tempo em tarefas de bem dirigir, seja estruturando e organizando o comportamento dos alunos ou reprimendo, seja dando permissão e tratando de problemas, além de outras atividades. Não deixa claro, porém, se nessas outras atividades estão incluídas as de classificar alunos através de notas ou menções, ou se estas fazem parte dos 51% restantes para o ensino; nesse caso, o que sobra para a interação professor x alunos x conteúdos x habilidades fica reduzido a pouco mais de um quarto.

Considerando, agora, a dinâmica interna da sala de aula, podemos salientar o seguinte:
— É esperado que o professor desenvolva o conteúdo de forma estruturada; organize

questões básicas sobre os temas estudados; analise as respostas dos alunos; retire dúvidas; sumarie e esquematize a sua apresentação verbal. Por outro lado, cabe ao aluno responder às questões quando solicitado; ouvir as colocações do professor e as respostas dos colegas. Esta é a forma de interação verbal "tipo pergunta-resposta", amparada pela idéia de que o aluno deve ser ativado intelectualmente; que as questões estimulam o pensamento e que os professores devem ajudar a compreensão do conteúdo e esperar que os alunos possam responder por si mesmos (Nuthall e Snook, 1973).

— O sistema pergunta-resposta vem de longa data. Hoje, entretanto, as questões de memorização e relato são, de alguma forma, parcialmente substituídas por outras que exigem raciocínio lógico. Esse sistema pode ser desenvolvido sob controle direto do professor (exposição, demonstração, arguição); controle parcial do aluno e do professor (estudo em grupo, estudo dirigido), e o controle direto do aluno (estudo individual, trabalho prático).

Nuthall e Snook (1973), referindo-se às pesquisas de Herbert (1967), Gump (1967), Adans e Biddle (1970), colocam que, nessa situação de ensino, os professores utilizam em torno de 20% do tempo "expondo, demonstrando ou mostrando materiais"; aproximadamente 25%, em discussão dirigida (pergunta-resposta) com os alunos; por volta de 20%, combinando exposição e demonstração com discussão dirigida e cerca de 35% supervisionando o trabalho do aluno, em situação individualizada ou em laboratório. Não deixam claro, contudo, se esse trabalho de supervisão inclui o de aferição da aprendizagem através da observação, provas e testes, evidentes no sistema pergunta-resposta.

3. CARACTERIZAÇÃO DOS MODELOS DE ENSINO

Consideramos, para efeito desse estudo, os seguintes modelos de ensino: *Romantismo, Transmissão Cultural, Progressivismo e Racional*.

O Modelo de Transmissão Cultural, também chamado de Modelo de Controle do Comportamento, é baseado na análise experimental do comportamento de Skinner. O Progressivismo, conhecido por Modelo de Aprendizagem por descoberta ou solução de problemas, tem sua base na psicologia genética do desenvolvimento cognitivo, estruturado, desse modo, a partir de Piaget. Associados ao Progressivismo, mas sofrendo influências do Romantismo, surgem modelos paralelos, enfatizando a integração do conhecimento a partir de pressupostos teóricos do Humanismo, da Fenomenologia e da Gestalt, como é o caso da Metodologia da Experiência Integrada, organizada por Pinto (1981, 1982).

O Modelo Racional tem sua origem na filosofia analítica, sendo o único que se apresenta desatrelado da teoria psicológica, embora alguns estudiosos sintam alguma aproximação, a nível teórico, com a psicologia genética, como é o caso de Parra (1983).

A partir da síntese de Parra (1983), e das considerações apresentadas por Nuthall e Snook (1973) e Kohlberg e Mayer (1972), passamos a uma caracterização esquematizada dos diversos modelos.

Nesse primeiro momento, a caracterização será efetuada em termos de princípios filosóficos e bases psicológicas, funcionando como linhas mestras na estruturação dos modelos e servindo de suporte a toda uma orientação, em termos de definição de objetivos, estratégias de ensino, avaliação da aprendizagem etc.

Considerando a parte a metodologia da experiência integrada de Pinto (1981, 1982), que não aparece no esquema que segue, podemos salientar alguns dos seus princípios norteadores:

- o ser humano é consciência capaz de transcender e autodistanciar-se;
- a consciência é de natureza intencional; fenomenológica e, existencialmente, o ser humano pode ser definido como uma consciência responsável por si e que se dá conta de algo, preenchendo-se assim em contacto com o mundo;
- a significação do conhecimento é determinada pela percepção em situações que integram o conhecimento, o sentimento e a ação;
- na integração da experiência, o conhecimento ocorre quando se sabe o que se conhece

CARACTERIZAÇÃO DOS MODELOS DE ENSINO EM SUAS BASES FILOSÓFICAS E PSICOLÓGICAS

MODELOS	REPRESENTANTES	PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS	BASES PSICOLÓGICAS
1 - Romantismo (centrado no aluno)	Rousseau Carl Rogers Neill Maslow Allport	<ul style="list-style-type: none"> - Epistemologia existencialista ou fenomenológica. <ul style="list-style-type: none"> • conhecimento é autoconsciência ou autopercepção e refere-se à experiência imediata do eu. - Ética - relativismo individual dos valores. <ul style="list-style-type: none"> • o respeito pela liberdade da criança significa dar a ela a máxima liberdade compatível com a liberdade dos outros. - Ontologia - o ser humano é naturalmente bom. <ul style="list-style-type: none"> • o desenvolvimento do homem se faz de forma natural e sem interferência do mundo exterior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Teoria maturacionista de desenvolvimento. <ul style="list-style-type: none"> • o desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional desabrocham. • o desenvolvimento sócio-emocional despenda de um organismo independente do conhecimento do mundo social e, portanto, do crescimento cognitivo. • enfatiza sentimento e estados internos. • habilidades e desempenho têm significado apenas para a consciência interior e a saúde mental.
2 - Transmissão Cultural. (centrado na sociedade)	John Locke Pavlov Watson Thorndike Skinner	<ul style="list-style-type: none"> - Epistemologia empirista <ul style="list-style-type: none"> • o conhecimento é culturalmente dado, comunicado e testado, sendo para isto objetivo e repetitivo. - Ética - Relativismo cultural dos valores. <ul style="list-style-type: none"> • o desenvolvimento social é definido pela conformidade do comportamento aos padrões culturais. • a ciência do comportamento operante é em si uma ciência de valores. - Ontologia - o ser humano nasce despreparado, cabendo à sociedade de formá-lo. <ul style="list-style-type: none"> • faz parte da natureza humana ser reforçada positivamente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Teoria do ambiente, associacionismo ou estímulo-resposta. <ul style="list-style-type: none"> • desenvolvimento cognitivo resulta de ensino e aprendizagem. • o comportamento pode ser modelado por repetição imediata e modelação da resposta correta. • enfatiza experiências de prazer e dor. • habilidades e desempenho podem se desenvolver por associação com o reforço.

3 – Progressivismo
(centrado na interação com o ambiente)

John Dewey
Jean Piaget

Epistemologia funcional ou pragmática.

- a estrutura mental básica é produto da padronização da interação entre o organismo e o meio numa equilibrada e resolvida relação.
- o conhecimento é explicado como estruturas de totalidade internamente organizadas através do processamento de informação e conexão de eventos.

– Ética – Universalidade dos valores ligados à ética liberal.

- os princípios éticos são justificados pela filosofia.
- o desenvolvimento da criança deve ser estimulado como condição necessária ao respeito e à defesa dos direitos.

– Ontologia – O ser humano se desenvolve em interação equilibrada com o ambiente.

4 – Racional
(centrado no raciocínio lógico)

P. H. Hirst
R. S. Peters
Israel Scheffler
B. Othanel Smith
Thomas F. Green

– Epistemologia analítica.

- o conhecimento envolve raciocínio e julgamento do aluno.
- a apreensão do conhecimento é precedida pelo pensamento e explicitada pela linguagem.
- o conhecimento é preenchido quando se acredita no que é verdadeiro e com sólidas bases de justificação.

– Ética – racionalidade dos valores.

- a racionalidade limita a extensão do comportamento e prescreve o que legitimamente pode ser feito ao homem.
- o significado das ações estão relacionadas a fins, intenções e metas.

– Ontologia – O ser humano é racional e simbólico.

- seu desenvolvimento se dá pela conexão entre o pensamento e a linguagem.

– Teoria genética do desenvolvimento.

- o desenvolvimento cognitivo se dá através de uma organização das estruturas mentais.
- comporta uma progressão de idéias no discurso e na conversação.
- enfatiza o interesse, a satisfação e o desafio.
- o significado e a verdade da experiência dependem das relações com a situação, daí a necessidade de equilibrar funcionalmente o significado externo das experiências com o seu significado interno.

– Não se liga a nenhuma corrente psicológica.

- a psicologia genética é a que de alguma forma pode ser detectada nas suas proposições.

e como se chegou a conhecê-lo, além de se saber seu sentido e suas conseqüências para si e para os outros.

4. IMPLICAÇÕES PRÁTICAS DA ORIENTAÇÃO DOS MODELOS NO TRABALHO DOCENTE

As diversas formas de conceber o homem, a verdade e os valores acabam forçosamente ampliando-se para a concepção de educação, escola, currículo etc. Por isso, cada modelo, com suas características próprias, fornece uma orientação particular e o professor, como agente do ensino, assume funções diferenciadas em cada enfoque. Assim, o Romantismo sugere que o professor não interfira diretamente na aprendizagem, mas apenas crie formas de facilitação para que o conhecimento seja apreendido naturalmente. As estratégias a serem utilizadas envolvem as práticas democráticas e não diretivas do contrato de estudo, grupo de encontro etc.

Para a Transmissão Cultural, o professor é informador dos conhecimentos que fazem parte da bagagem cultural da sociedade. Utiliza recursos da tecnologia da educação, como audiovisuais, instrução programada, ensino à distância, módulos instrucionais etc, além do estudo dirigido e da aula expositiva.

No Progressivismo, o professor deve ser um desafiador e estabelecer conflitos cognitivos capazes de motivar o aluno (Parra 1982). Pinto (1981) diz que um estímulo útil à aprendizagem tem de se revestir do caráter de surpresa positiva, desequilíbrio provisório ou exigência significativa. As estratégias mais indicadas no Progressivismo dizem respeito às técnicas da redescoberta, solução de problemas, trabalho em equipe, estudo do meio e algumas formas de estudo dirigido e módulos de ensino.

No Modelo Racional, o professor apresenta-se como agente estimulador do pleno desenvolvimento da racionalidade, condição básica da dignidade humana. Deve respeitar a inteligência do aluno, assumindo a autoridade do profissional que sabe *o que, como e a quem* ensinar, sem nunca, entretanto, impor a sua verdade. As idéias de Pinto (1982) sobre o assunto coincidem com as assinaladas acima, conforme a afirmação de que "o professor tem que saber o que faz, como faz, para que faz" e quais os fundamentos de sua ação no magistério. As estratégias do Modelo Racional incluem técnicas de aula expositivo-dialogada, envolvendo explicações, justificativas, perguntas etc. e enfatizam aspectos histórico-evolutivos dos fenômenos.

5. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – SEU PAPEL NOS DIFERENTES MODELOS

Um dos pontos mais críticos do ensino é a avaliação da aprendizagem, incluindo tanto a forma como é conduzida como o uso que se faz dos seus resultados. Ela influencia grandemente a forma de aprender do aluno e reflete os objetivos colimados para a ação do professor. Em termos de objetivos, cada modelo de ensino apresenta a sua diretriz própria, em consonância com os pressupostos básicos e ideologias que lhe servem de suporte.

Os objetivos do Modelo Romântico voltam-se para a expressão dos sentimentos e estados internos com vistas a uma perfeita saúde mental. O autoconhecimento, autodireção e autodisciplina são os fins últimos a serem atingidos pelo ensino, como realização plena do homem em seu autodesenvolvimento.

No Modelo de Transmissão Cultural, os objetivos são as manifestações do comportamento de modo específico para observação imediata, clara e passível de mensuração. O processamento da informação e a produção padronizada de respostas são os fins úteis ao ensino por atender às exigências de condições iguais para todos com economia e eficiência.

O Progressivismo expressa seus objetivos em termos de processos mentais, sendo o fim imediato atingir a etapa seguinte do desenvolvimento cognitivo até chegar ao máximo da estrutura mental, objetivo maior a ser alcançado.

O Modelo Racional coloca seus objetivos em termos de raciocínio lógico e expressão verbal, que se constituem em fins por si mesmos e os únicos capazes de fornecer ao homem condições de dignidade humana.

Como se pode depreender do que foi exposto, apenas os objetivos explicitados pelo modelo de Transmissão Cultural são concretos e com vistas a fins concretos, ligados ao desenvolvimento social. Este fato talvez possa justificar a influência do modelo que, direta ou indiretamente, orienta todo o sistema vigente de ensino e coloca a seu dispor todo um aparato tecnicamente desenvolvido, abrangendo taxonomias de objetivos, processos de ensino e sistemas de avaliação.

No caso específico da avaliação, entendida como um fenômeno próprio do ser humano, no seu ato de julgamento para uma ação adequada, visando a alcançar os fins desejados (Luckesi, 1983), a avaliação apenas foi desenvolvida e estruturada num corpo teórico ligado às medidas educacionais, a partir das preocupações com seleção de pessoal, objetivos comportamentais e tecnologias de ensino. Daí porque o que se conhece de avaliação da aprendizagem está, na prática, contaminado pelo modelo de controle do comportamento (medida psicométrica), o único preocupado com medidas válidas e precisas da aprendizagem humana para fins de classificação, e outras tomadas de decisão, todas marginais do processo de ensino, tais como aprovar, reprovar etc. (Bartolomeis, 1981).

Vejamos, agora, como a avaliação é enfocada pelos diversos modelos.

Para o Romantismo, a única forma de avaliação é a auto-avaliação, expressão dos estados de satisfação interna. A responsabilidade de decidir seus objetivos e critérios dá ao aluno uma aprendizagem auto-iniciada e autodirigida. O modelo romântico não vê em seu processo de facilitação da aprendizagem nem deveres de casa ou leituras determinadas, nem avaliação ou críticas ou provas obrigatórias, a menos que os alunos os desejem.

No Modelo de Transmissão Cultural, a avaliação da aprendizagem deve ser feita a partir de provas, testes e outras formas de mensuração, sempre enfocando objetivos educacionais explícitos e análises estatísticas dos resultados.

As medidas podem utilizar como critério para avaliação: (1) o grupo, relacionando a posição do indivíduo com os demais e classificando-o no *continuum* de uma escala de notas, pontos e menções, ou (2) o padrão de desempenho, relacionando o desempenho obtido com o desempenho esperado, atribuindo-se índices de ganho.

Essas formas de avaliação, baseadas em normas ou em desempenhos, sejam formativas ou somativas, são amplamente estudadas e difundidas por autores como Bloom e colaboradores, Popham etc. No Brasil, as pesquisas mais relevantes de avaliação da aprendizagem estão voltadas para o processo de seleção de alunos e, portanto, baseadas no critério normativo, como os publicados na revista "Educação e Seleção", da Fundação Carlos Chagas, além de outros estudos de cunho teórico-prático, considerando normas e/ou padrões de desempenho como os divulgados pela Fundação Getúlio Vargas, Associação Brasileira de Tecnologia Educacional ou, ainda, autores isolados como H.M. Vianna, N. Parra, M.A.A. Goldberg, Z. Mediano etc.

No Modelo Progressivista, a avaliação deve ser efetuada com base nas etapas do desenvolvimento do processo mental. Os testes devem medir o processo de pensamento e não correção das respostas. Os testes serão sempre de diagnóstico, para verificar se o aluno atingiu determinada estrutura mental e está pronto para o seguinte. Entretanto, os resultados dos testes não têm valor absoluto, pois sabe-se da possibilidade de se avançar a largos saltos através das etapas do desenvolvimento cognitivo. O processo de mensuração não deve ser o psicométrico, mas o exploratório, em que o examinador segue as respostas do aluno para verificar o que lhe falta para a realização das tarefas, os significados dos mecanismos utilizados e o ponto de referência para a compreensão dos problemas em pauta.

O Modelo Racional não apresenta proposta clara de avaliação, podendo-se entrever, entretanto, a disposição para uma avaliação contínua a fim de verificar o crescimento do aluno em seu raciocínio lógico, através da expressão oral e escrita.

Pinto (1981) analisa a situação ensino-aprendizagem e propõe um sistema de avaliação da experiência integrada, sempre partindo de uma base fenomenológica, mas utilizando idéias do que explicitamos como Progressivismo.

Ele considera ponto básico para a avaliação o processo de integração do conhecimento, sentimento e ação (C.S.A.), que comporta as variáveis: tensão, estimulação, investimento e nível de aprendizagem (T.S.I.N.). Por outro lado, distingue produto e processo, acentuando que o produto "manifesta o processo mas não coincide com ele", e que há necessidade de solicitação constante de verbalização do que foi percebido e de como o foi, para que o professor verifique a adequação entre o percebido pelo aluno e o intencionado pelo ensino. Considera, ainda, que o ser humano, em sua grande maioria, tem capacidade para aprender e obter graus de bom e excelente em sua avaliação. A minoria restante seria melhor classificada como não observáveis (N.O.), pela dificuldade que há em elaborar testes hábeis para captar o seu progresso.

Os testes para a avaliação têm em vista verificar a integração (C.S.A.) e as variáveis (T.S.I.N.), sendo estes sempre de processo e referidos à auto-avaliação. Os testes de produto, com as suas variantes para medir competência presumida e competência real, são expressos através do quociente de rendimento, numa dada escala. Apenas o teste de competência real é transformado com fins de anotações para as escalas numéricas ou de menções adotadas no sistema; os demais, permanecem na escala proposta que se inicia em não observável (N.O.) até o autônomo (Aut), passando pelo excelente (Exc) e quase autônomo (Q.Aut).

Quando o quociente de rendimento é baixo, faz-se a recuperação dos aspectos deficitários já detectados nos testes de processo. O autor refere-se à recuperação não do conteúdo em si, mas da organização perceptiva, pois "toda recuperação deve ser recuperação do processo, ou seja, da dinâmica de aprender". A recuperação segue, portanto, os mesmos ditames da aprendizagem inicial, através de um investimento sobre algum conteúdo, de uma auto-avaliação das variáveis de processo para apoiar o trabalho e reorientar o investimento, e do estabelecimento do quociente de rendimento através de testes de respostas múltipla ou dissertação, sempre tendo em vista o objetivo maior, que é a integração do conhecimento ao significado interno e à utilidade para a ação (C.S.A.).

Essa é a aprendizagem em seu sentido pleno e em nenhuma hipótese pode ser classificada de regular ou desprezível. Ela é detectada pelos testes de compreensão, com ênfase no raciocínio verbal e maior importância no processo de cognição, deixando-se em plano inferior a reprodução de informações cognitivas.

6 - CONCLUSÕES

Procuramos focar a avaliação da aprendizagem nos diversos modelos de ensino. Para, tanto, começamos por tentar uma conceitualização do ensino, diferenciando-o de treinamento e instrução, quando apresentam características de condicionamento e doutrinação e, ainda, quando o colocam como atividade restrita à região da inteligência humana. Assim, o ensino está ligado à construção de hábitos e à aquisição de conhecimentos de forma comprometida com a compreensão da realidade, mediante comunicação inteligente e necessária a uma ação consciente.

Em seguida, analisamos a situação de ensino, ou seja, sua prática na sala de aula, e verificamos a ocorrência de duas relações distintas: uma, que diz respeito à interação alunos x professores x habilidade x conteúdos, e compõe a verdadeira situação de ensino; a outra, esdrúxula, que diz respeito à interação sala de aula x escola x comunidade, sendo o professor investido de autoridade sobre os alunos, de um lado, e apresentando-o como prestador de contas de outro, a fim de concretizar aquilo que a sociedade estabeleceu para os estudantes. É nesse contexto que o professor deixa de "viver juntamente com os seus alunos a aventura do novo e é obrigado a transformar-se" (Bartolomeis, 1981) em repetidor de conteúdos, em informador arbitrário e irracional e, também, em examinador-juiz.

Na caracterização dos modelos de ensino, foi-nos possível divisar os suportes filosóficos e teóricos que diferenciam os modelos entre si e constituem o ponto de partida para a estruturação do ensino, da escola e da ação pedagógica, destacando-se fatores como o aluno (indivíduo), o elemento mais importante para o Modelo Romântico; a sociedade (ambiente), para a qual se volta o Modelo de Transmissão Cultural; a interação indivíduo x ambiente (equilíbrio), cerne do Progressivismo; e, por fim, o raciocínio lógico (verbalização), foco da atenção do Modelo Racional.

Vimos que, em comparação com a prática escolar que conhecemos, o modelo mais seguido é o da Transmissão Cultural, baseado na análise experimental do comportamento, que se fundamenta na teoria do reforço positivo e no controle do comportamento pelo ambiente. Suas estratégias instrucionais e seus sistemas de avaliação encontram-se altamente difundidos e privilegiados pelas chamadas tecnologias educacionais.

No que concerne à avaliação, situamos a auto-avaliação dentro do Modelo Romântico, voltado para o autocontrole, a auto-iniciativa e a autoconsciência. Dentro da escola institucionalizada que conhecemos, não cabe a auto-avaliação, pois seria sempre uma avaliação de sentimentos internos, baseada em padrões internos. Seria uma avaliação sem referências a normas ou a padrões de desempenho. Por ser individual e inteiramente subjetiva, não caberia ser expressa em notas ou menções de qualquer escala, pois esta também seria individual. Normalmente, o que chamamos de auto-avaliação seria, na realidade, uma pseudo auto-avaliação, porque parte de fichas de observação ou outros instrumentos estruturados, baseia-se em padrões pré-estabelecidos e traduz os resultados em escalas convencionais.

No Modelo de Transmissão Cultural, a avaliação é formativa e/ou somativa, baseando-se em critérios normativos ou em padrões de desempenho. Utiliza a teoria da medida educacional, oriunda da Psicometria, e liga-se à teoria estatística paramétrica e não-paramétrica, valendo-se, atualmente, da estatística bayesiana.

Nas salas de aula, em nosso contexto, a avaliação tenta, mas não consegue desenvolver essa prática de avaliação. Os testes são aplicados, mas se desconhece a sua qualidade e sua real serventia. Tais testes têm servido apenas para a atribuição final de notas em escalas que expressam, pobremente, conceitos dos alunos. Assim, no dizer de Luckesi (1983), a avaliação processa-se equivocadamente: "O professor utiliza-se da avaliação para classificar o aluno e não para verificar o seu estado momentâneo de aprendizagem... o educando é classificado como "inferior", "médio" ou "superior" quanto à sua aprendizagem e aí permanece ... o que se faz é traduzir a performance em quantidades de tal forma que essas quantidades possam ser somadas e divididas, de tal maneira que o valor da conduta anterior pode ser determinante ... é uma questão contabilista e não educacional".

Conseqüentemente, o que se faz em sala de aula é mal feito e, por vezes, contrária, totalmente, a teoria das medidas que lhe deveria servir de base. Por outro lado, a própria teoria das medidas pode ser questionada em seus fundamentos, quando utilizada na avaliação da aprendizagem, como o faz Hardie (1968), através da análise comparativa entre as condições necessárias para se efetuar uma avaliação e a qualidade das características medidas em educação.

No Modelo Progressivista, destacamos a avaliação como diagnóstico para estabelecer a prontidão do aluno. O método é exploratório e tem em vista o processamento mental. Os resultados não têm valor em si, apenas servem para detectar falhas na realização das tarefas e tentar antever o significado do mecanismo utilizado na solução do problema e o referencial que lhe serviu de base. Nas escolas institucionalizadas, com programação conteudística seriada, limitação de tempo e ocorrência de um festival de boletins escolares, não há lugar para uma avaliação que leve a sério essas idéias.

O Modelo Racional não enfoca o problema da avaliação. Observamos a importância que é atribuída à verbalização, como expressão do raciocínio lógico, e ressaltamos que a metodologia seguida baseia-se na análise da linguagem.

Podemos concluir, finalmente, que os modelos discutidos oferecem pouca oportunidade para a prática da avaliação da aprendizagem dentro do atual contexto a escola. Os limites de tempo, seriação e proposição curricular que caracterizam a escola apenas permitem a avaliação que atualmente é feita, desvirtuada e, em certo sentido, danosa. Enquanto persistir a integração horizontal e vertical do currículo, a pré-determinação do tempo e a falta de vagas em todos os graus de ensino, a avaliação há de processar-se, inevitavelmente, dentro do modelo proposto pela Transmissão Cultural, com o agravante de, na prática, ferir os seus supostos teóricos, perder totalmente as suas qualidades de avaliação de processo e fixar-se, apenas no seu papel seletivo, mesmo quando realizada de forma errônea e acientífica.

7 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTOLOMEIS, F. (1981) – *Avaliação e Orientação* – Livros Horizonte, Lisboa.
- GREEN, T.F. (1971) – Uma topologia do conceito de ensino – in Hyman (ed), *Contemporary Thought on Teaching*, Prentice - Hall, Nova Jersey. p. 71 - 78.
- HARDIE, C.D. (1968) – *Truth and fallacy in educacional theory*, Cambridge – University Press.
- KOHLBERG, L. e MAYER, R. (1972) – Desenvolvimento como Meta da Educação – *Harvard Educacional Review* nº 42 – v. 42 p. 449 - 496 – Tradução de Luci Lamartine e Nélio Parra.
- LUCKESI, C. C. (1983) – *Equívocos teóricos na prática educacional* – ABT – Estudos e Pesquisas 27, Rio de Janeiro.
- NUTHALL, G. e SNOOK, I. (1973) – Modelos contemporâneos de ensino. in Travers, *Second Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand McNally. Tradução de Nélio Parra.
- PARRA, N. (1982) – *Conflitos cognitivos e seu papel no ensino* – Rev. Fac. Educ. 8 (2): 105 - 112 – USP – São Paulo.
- _____ (1983) – *Modelos de Ensino* – Síntese – Universidade de São Paulo – (Distribuído para análise em sala de aula).
- _____ (–) *Idéias Pedagógicas* – Extratos selecionados – USP – São Paulo. s/d (mimeo).
- PINTO, L. (1981) – *Análise da Situação de Ensino – Aprendizagem* – Universidade Federal do Ceará – Fortaleza. (mimeo).
- _____ (1982) – *Metodologia da Compreensão Existencial* – Universidade Federal do Ceará – Fortaleza. (mimeo).