

AVALIAÇÃO: da prática de classificação à consolidação das aprendizagens

Valdenice de Amorim Ferreira¹
(valdeniceamorim@hotmail.com)

1. Considerações iniciais

Neste trabalho explicitaremos parte dos resultados oriundos de um estudo que requereu sua execução investigativa a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa. O público alvo deste trabalho acadêmico envolve as quatro professoras que lecionam em salas de quarto ano de escolas municipais da cidade de Massaranduba-PB. Escolhemos esta série de ensino, mas temos consciência de que a problemática a ser refletida aqui não é específica somente a ela, mas, também, a toda e qualquer série do processo de escolarização.

De acordo com o conhecimento pessoal que temos sobre as características e o funcionamento do processo ensino-aprendizagem que é desenvolvido nas escolas públicas de Massaranduba-PB, temos a dizer que também nestas escolas há uma cobrança excessiva para que seus/suas professores/as promovam a ascensão do/a aluno/a a próxima série que deverá cursar.

Na lógica da didática teórica, essa cobrança requer do/a docente redobradas diligências de ensino, no propósito de oferecer ao alunado situações que lhe favoreça aprendizagens mais consistentes, mas de forma que não comprometa, tanto, o cumprimento integral do programa que institucionalmente é estabelecido para cada série, no caso para a série do quarto ano.

Sob esta perspectiva teórica, o critério que deve servir de base para todo e qualquer julgamento ou toda e qualquer apreciação que distingue o alcance (ou não) da aprendizagem definida para uma dada situação de ensino consiste em conhecer, distintamente, o que o/a aluno/a alcançou e o que ainda não alcançou, tendo como parâmetro o(s) objetivo(s) definido(s) para uma dada situação de ensino-aprendizagem.

A perspectiva desse principal critério denota que a função da avaliação de ensino abrange intenções mais profundas do que simplesmente selecionar o alunado em alunos/as que aprenderam proficientemente e alunos/as que não aprenderam ou aprenderam superficialmente.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Aluna do XIX Curso de Pós-graduação em Educação: práticas e processos educativos (CH/UFCG). Professora de escola pública no município de Campina Grande.

Este critério coloca o processo de avaliação numa posição de destaque no processo de ensinar e aprender, na medida em que reconhece que estando a serviço da aprendizagem os resultados das avaliações servem mais para redirecionar o ensino do que, simplesmente, para classificar aprendizados.

Ao afirmarmos isto, não anulamos o aspecto seletivo que pode caracterizar os resultados das avaliações de ensino. Este aspecto torna-se negativo ou improdutivo quando é utilizado na simples intenção de aprovar ou de reprovar o/a aluno/a, considerando a constatação de ele/a ter ou não aprendido solidamente.

Porém, este aspecto seletivo poderá ser utilizado de forma positiva e produtiva na medida em que, uma vez definidos quais alunos/as aprenderam conforme a plenitude estipulada no conjunto de objetivos de ensino e quais não aprenderam assim, o/a professor/a tem condições de reorganizar as atividades de ensino.

Essa reorganização precisa acontecer sob o propósito de desenvolver metodologias socializadoras para aproveitar o potencial dos/as alunos/as que aprenderam plenamente para interagir com aqueles que aprenderam menos, no sentido de ajudá-los/as a alcançar aprendizagens mais consistentes ou aprofundar mais aquelas aprendizagens que já têm.

O interessante deste processo de checagem de aprendizagens e de reorganização de ensino é que, além de melhorar as aprendizagens que foram adquiridas de formas menos consistentes, a tática de socializar conhecimentos resulta em aperfeiçoamento daquelas aprendizagens que (pelo menos aparentemente) já haviam sido plenamente alcançadas.

Mesmo reconhecendo a validade do aspecto seletivo que está contido no processo avaliativo que ocorre nas situações escolares, reconhecemos que a qualidade desse valor está longe de se equiparar à validade do aspecto que é inerente à intenção de se avaliar para se produzir aprendizagens mais consistentes.

Com isto, estamos reconhecendo que a mais importante função da avaliação de ensino deve estar relacionada ao critério de se avaliar para propiciar situações das quais os/as alunos/as alcancem aprendizagens cada vez mais sólidas (mesmo que a didática prática reconheça o contrário!).

Diante da realidade do processo de ensino-aprendizagem massarandubense, no que concerne à exigência institucional para se aprovar o alunado de cada série, a proposta do projeto “AVALIAÇÃO: da prática de classificação à consolidação das aprendizagens” abrange a

necessidade de conhecer e analisar as práticas avaliativas do professorado que atua em salas de quarto ano das escolas públicas municipais, bem como saber se essas práticas estão proporcionando reorientações para que o ensino se ajuste à necessidade de fortalecer algumas aprendizagens que ainda se encontram fragilizadas, no entendimento de que isto venha enriquecer as possibilidades de, o/a aluno/a ascender à série seguinte com o máximo possível de domínio das aprendizagens inerentes a série que já cursou.

Isto significa dizer que a intenção primordial deste trabalho de pesquisa que estamos realizando consiste em conhecer como os/as professores/as de quarto ano estão avaliando e como estão (ou não) utilizando os resultados dessas avaliações como recurso orientador à planificação de atividades de ensino que parte do reforço de aprendizagens anteriores para possibilitar avanços mais rápidos e consistentes nas aprendizagens de cunho mais complexos.

Objetivamos, também, contribuir oferecendo alguns breves esclarecimentos que incentivem esse professorado a realizar reflexões que possam instruí-lo às atitudes inerentes a um processo que introduza mudanças nas formas de avaliações que hora são realizadas nas salas de quarto ano das escolas públicas de Massaranduba-PB.

Nesse trabalho, a sistematização esclarecedora a respeito das práticas avaliativas que cumpram o papel de servir como instrumento reorientador e atenda a necessidade de servir como elemento auxiliar as aprendizagens, foram obtidas por meio de leituras de obras de Perrenoud (1999); Ballester (2003); Vasco (2003); Hoffmann (2005) e outros contidos nessas obras.

Outros conhecimentos teóricos e práticos relacionados aos comportamentos de ensinar e avaliar; de aprender e ser avaliado/a foram obtidos pelas leituras de partes das obras de Rego (1998), Oliveira (2004) e Nidelcoff (1986).

2. Resultados parciais

Sob pesquisa efetuada em nível de aplicação de entrevista oral, podemos afirmar que as quatro professoras de escolas públicas de Massaranduba-PB têm as seguintes idéias sobre avaliação da aprendizagem e da maneira como se deve executá-la em sala.

Apesar de falarem, tenuamente, que avaliam em favor da aprendizagem, as explicitações oferecidas pelas professoras centram-se muito no aspecto quantitativo tendo como perspectiva a aprovação do aluno à série seguinte.

Mesmo quando se remetem à necessidade de se oferecer flexibilização de critérios de avaliação, no sentido de adequar o processo avaliativo a certas particularidades pessoais, sociais, econômicas e comportamentais dos alunos, as docentes pensam em atribuir aos/às discentes notas que lhe possibilitem ascender para a série seguinte.

A ênfase a isto é muito maior do que a consideração de se avaliar para se provocar o fortalecimento de aprendizagens. Além disto, a maneira de realizar esta avaliação diferenciada não está devidamente aclarada.

Essas professoras revelam insatisfações em relação à atual proposição que a Secretaria de Educação de Massaranduba-PB oferece para a aplicação do processo avaliativo. Criticam esse processo, mas não se reconhecem como sujeitos comprometidos em nele realizar as necessárias mudanças que lhes são possíveis fazer. Ou seja: querem mudanças, mas não se comprometem em fazê-las. Discordam, mas não definem posturas comprometidas com o investimento progressivo para o reforço ou o aprofundamento das aprendizagens.

Julgam que a atual prática de avaliação escolar está fraca, mas, também, imputam a equipe pedagógica por essa debilidade, taxando-a, por não ensiná-las a como tornar essa atual prática de avaliação numa outra mais consistente.

Reclamam que a equipe pedagógica lhes determina que os alunos têm que ser aprovados à série seguinte e que aqueles de aprendizagens menos avançadas têm que ser submetidos a atividades de reforço.

Como condições propícias à aplicação de avigoramento para aprendizagens mais consistentes, as professoras entendem que esse reforço precisa ser dado fora da sala de aula, já que o tempo em sala de aula mal dá para cumprir os conteúdos que são propostos a cada série.

Defendem o exercício justo de avaliação. No entanto, entendem essa justiça como sendo respeito e consideração aos limites individuais e sociais do/a aluno/a, julgando que o/a docente não precisa avaliar a aprendizagem considerando um mesmo padrão de rendimento aceitável para todos os/as alunos/as.

Por padrão de rendimento aceitável para uma série, o/a leitor/a deve entender como sendo aquela aprendizagem que, tanto em quantidade quanto em qualidade, deve corresponder aos pré-requisitos necessários à habilitação dos/a alunos/as, no sentido de torná-los aptos a adquirirem as aprendizagens inerentes à série seguinte no padrão de rendimento que lhe é recomendável.

Falta às docentes entrevistadas a compreensão de atribuir a essa justiça o sentido de desenvolver avaliações escolares para ajudar os/as alunos/as a alcançar aprendizagens cada vez mais plenas, pois, na versão da didática prática, essa justiça abrange mais a iniciativa pedagógica de provocar ascensões escolares mais consistentes do que, simplesmente, permitir ascensões mesmo que não haja sólido aprendizado.

Por fim, entendemos que o fato de as entrevistadas terem revelado dificuldades de oferecerem respostas mais claras sobre a relação de auxílio que o processo avaliativo tem em relação ao caráter das aprendizagens dos/as alunos/as reflete a fragilidade de compreensão que elas têm a respeito disto.

3. Considerações finais

Julgamos que a falta de esclarecimento suficiente sobre o sentido de avaliação a serviço das aprendizagens é um fator que dificulta a realização de um processo avaliativo que funcione, essencialmente, para melhorar ou aprofundar aprendizados.

Mesmo sendo um fator dificultante, não se pode classificá-lo como determinante, uma vez que, mesmo esclarecidos, os/as professores/as ainda precisam administrar outras questões de cunho pedagógico, social e institucional para poder acionar mecanismos que driblem certos entraves, na perspectiva de estabelecer melhorias no processo avaliativo que executa em sala de aula.

A exigência institucional do cumprimento dos conteúdos (que são muitos!) constroem o/a professor/a a correr contra o tempo, o que lhe desanima a reaver o ensino anterior de conteúdos que já foram trabalhados em classe, na intenção de propiciar ajustes àquelas aprendizagens que não ficaram tão definidas.

Sob o desejo de oferecer saídas para aquelas situações nas quais um curto período de reforço de aprendizagens ainda não foi suficiente para definir a consistência do aprendizado de certos alunos/as, sugerimos que, ao invés de deixar como ficou, o/a docente seja resoluta/a no sentido de gerar outras situações de fixação de aprendizagens.

Em concordância com as recomendações oferecidas por Jorba e Sanmartí (2003, p.33), afirmamos que o fato de quem aprende saber o que vai aprender e porque uma dada atividade

facilita um aprendizado que está em foco é condição necessária para propiciar favorecimentos nos resultados das aprendizagens dos discípulos.

Desta forma, a explicitação dos objetivos de ensino e dos critérios de avaliação deve ser oferecida ao alunado mesmo que esta ação não seja fácil.

a) *Sobre a elaboração dos objetivos de uma unidade de ensino*

Na grande maioria dos casos o corpo discente cursa uma unidade de ensino e/ou o conjunto delas sendo, literalmente, conduzido pelo/a docente que encaminha o ensino, sem oferecer aos/às alunos/as à idéia do que vão aprender durante uma unidade, bem como a consciência da serventia que uma dada atividade tem para o seu aprendizado.

Esta atitude de omissão do/a professor/a, em relação aos objetivos de ensino e aos critérios de avaliação, pode influenciar negativamente o processo de aprender.

Se a situação for inversa, o caráter positivo dos resultados da aprendizagem tende a se expandir porque, uma vez conscientes do comportamento de aprendizagem que dele/a se espera e de como a sua aprendizagem será avaliada a partir da aplicação de uma dada atividade, o/a aluno/a tende a assumir posturas mais autônomas e comprometidas com a sua aprendizagem e (dependendo do jeito socializado que for incentivado/a a trabalhar) com a aprendizagem do/a outro/a.

A proposta de o/a professor/a elaborar os objetivos e os critérios de avaliação junto ao alunado, mesmo que esses objetivos tenham que considerar aqueles que institucionalmente já estão pré-estabelecidos constitui-se numa saída que viabilize idéia de o alunado conhecer o conjunto de aprendizagens que deve alcançar durante o desenvolvimento das aulas. Mas, como fazer isto com crianças de quarto ano?

Isto não é tarefa fácil, mas é possível se o/a condutor/a de ensino revelar as características que se seguem:

1^a) Ter clareza sobre os objetivos de ensino que são propostos pela instituição;

2^a) Ter paciência pedagógica;

3^a) Ter sentimento de empatia em relação às crianças, para entender o que elas pretendem dizer, mesmo que suas enunciações não sejam tão claras;

4^a) Possuir habilidade lingüística para redigir os objetivos de forma que não fujam tanto ao jeito das crianças, mas que revelem a devida coerência e coesão textuais para quem os lê;

5ª) Idem, para converter o objetivo elaborado na linguagem das crianças para a linguagem técnica do objetivo elaborado pelo/a professor/a;

6ª) Habilidade em formular (e reformular) perguntas e/ou problematizações suficientemente claras e adequadas ao entendimento dos/as alunos/as e ao encaminhamento das suas respostas.

Se o/a leitor/a está pensando que nem todos os/as professores/as possuem as características supracitadas, temos a dizer que elas são extremamente essenciais àquele/a profissional de ensino que deve ser dotado/a da adequada proficiência para exercer a sua docência. Se não a possui, temos mais problemas que dificultarão o aprendizado das crianças.

A premissa é construir o plano da unidade junto ao alunado, mais especificamente a parte que se relaciona à elaboração dos objetivos de ensino que deverão ser alcançados no bimestre em questão. Isto, quando se refere à oferta dos objetivos ao alunado.

Em relação ao oferecimento dos critérios de avaliação a serem utilizados numa atividade que é eleita como instrumento de avaliação da aprendizagem do/a aluno/a, embora dependa da elaboração dos objetivos, a dinâmica dessa parte torna-se específica à aplicação de cada um desses instrumentos.

Inicialmente esclareceremos a dinâmica da elaboração dos objetivos de ensino. Esta parte deve anteceder a execução de cada bimestre.

Perguntas e problematizações são dois recursos que pensamos sugerir para o/a professor/a prover o levantamento dos objetivos de ensino na perspectiva dos/as alunos/as. O emprego de um ou de outro vai depender do caráter do comportamento de aprendizagem que se pretende sistematizar.

Assim, por exemplo, quando a unidade requer, na matéria de Matemática, que o/a aluno/a distinga número de numeral, o/a professor/a pode encaminhar perguntas do tipo das que se seguem:

__ *Vocês sabem dizer qual é a diferença entre número e numeral?*

(Diante da constatação da precariedade ou insuficiência de saber a respeito disto, o/a professor/a providenciará novas perguntas de encaminhamentos) __ *Precisamos aprender isto melhor. Como vamos escrever, para registrar essa necessidade de aprender qual é a diferença entre número e numeral?*

O/a leitor/a já deve ter percebido que a evolução da última pergunta de certa forma já encaminha o/a aluno/a para o sentido do objetivo de ensino em questão. Ao escrever esse

objetivo na linguagem do/a aluno/a, o/a professor/a deverá fazê-lo de forma tal que o texto fique claro para quem o lê, mas que não se distancie tanto do jeito de dizer do/a aluno/a, pois o espírito da proposta consiste em eliminar parte do distanciamento que existe entre a representação técnica do/a professor/a e a representação que o/a aluno/a constrói a partir da enunciação dos objetivos, realizada de forma oral ou escrita pelo/a professor/a.

Acabamos de oferecer um exemplo de situações que os/as docentes podem precisar de perguntas para provocar a elaboração de objetivos de ensino por parte dos/as alunos/as. Agora ofereceremos uma exemplificação daquelas situações nas quais a pergunta não é suficiente. Neste caso, é exigida maior habilidade maiêutica para evoluir perguntas cada vez mais específicas à construção de um objetivo, ou de vários deles, sendo este/s inerentes à necessidade de um dado aprendido.

Pensemos naquele aprendizado que define a compreensão sobre como funciona a constituição do Sistema de Numeração Decimal (e/ou em outras bases numéricas) e o entendimento do que seja valor *real* e *relativo* representados pelos algarismos utilizados na escrita de um número sob a influência do Sistema de Numeração Decimal.

Neste caso, o/a professor/a poderá partir da problematização, enquanto recurso inicial para o procedimento da enunciação da seqüência de perguntas que possibilitará a sistematização de objetivos de ensino. Uma problematização a ser sugerida poderá ser a seguinte:

Pediram a Felipe que ele explicasse bem direitinho, porque escrevemos o número equivalente a dois mil e oito anos assim [2008] e não assim [20008]. Quem desta classe poderia ajudar a Felipe?

Diante das respostas que, provavelmente, denunciam a precariedade e/ou a falta de conhecimento suficiente para resolver a questão, o/a professor/a deverá encaminhar uma série de perguntas partindo da primeira delas, que pode ser:

__ *O que precisamos aprender para poder ajudar a Felipe?*

Vale ressaltar que a complexidade que o conteúdo apresenta requer do/a professor/a uma mediação mais cuidadosa do que no caso anterior, já que neste caso os conceitos de “base dez” e de “valor real e relativo” precisam ser abordados, mesmo numa linguagem mais acessível à criança.

Uma vez sistematizado o conjunto dos objetivos inerentes a um bimestre de ensino, deverá haver o registro de duas versões desses objetivos. A primeira delas deverá ser registrada na linguagem da criança, mas supridas as adequações de coerência e de coesão textuais. A segunda versão deverá ser registrada na linguagem técnica, que é exigida ao/à professor/a pela instituição de ensino.

O registro na linguagem da criança será utilizado em classe, sempre que houver necessidade de referir-se ao comportamento de aprendizagem daquele bimestre e o registro na linguagem técnica será utilizado na planificação, que se constitui no documento institucional que comprova a prática de ensino a ser desenvolvida numa dada sala de aula.

b) *Sobre a informação/demonstração dos objetivos da aula ou da atividade de ensino*

No item anterior o/a leitor/a obteve esclarecimentos relacionados à maneira de o/a docente encaminhar o alunado na construção dos objetivos que devem ser alcançados durante uma unidade de ensino.

É a partir desse conjunto de objetivos para uma dada unidade que serão definidos aqueles que lhes são pertencentes, mas em caráter específico, que se encadeiam numa ordem lógica para completar o alcance desses primeiros, que possuem caráter mais abrangente.

Assim sendo, cada um dos objetivos que deverão ser alcançados numa unidade de ensino abrange outros objetivos menores que deverão ser paulatinamente alcançados durante as aulas e/ou durante a execução de atividades de fixação de aprendizagens. Eles encerram comportamentos de aprendizagens cuja cumulação envolve aprendizagens cada vez mais complexas, até encerrar o alcance completo de uma dada aprendizagem que foi definida para a unidade de ensino.

Sob esta perspectiva, resta-nos desenvolver esclarecimentos sobre a óptica de utilizar estes objetivos maiores para demonstrar/informar aqueles objetivos menores que lhes são específicos, sendo que estes últimos são revelados na efetivação de cada aula e/ou de cada atividade.

A este respeito, temos a dizer que, uma vez que o/a aluno/a participou da construção dos objetivos de ensino para uma dada unidade, ele/a tem propriedade de compreensão sobre o que foi definido em termos de aprendizado.

Desta forma, quando a pessoa que ensina vier a informar ou demonstrar os objetivos específicos que devem ser alcançados em certa aula ou atividade, cada aluno/a já terá maior

facilidade de captar o sentido do que deve ser estudado e aprendido. Esse entendimento tende a deixá-lo/a melhor disposto/a a se envolver no processo de aprendizagem e a compartilhar aquelas experiências pessoais que são significantes e estimuladoras ao alcance de aprendizagens mais sólidas e eficazes para o processo de sua escolaridade.

Se assim pode ser, sugerimos que a cada aula o/a professor/a liste no quadro aqueles objetivos específicos que são inerentes àquele período de ensino e de aprendizagem, procedendo à leitura destes e aos esclarecimentos necessários à explicitação dos seus sentidos.

Em relação à informação/demonstração das aprendizagens que podem ser proporcionadas mediante a execução de uma dada atividade, sugerimos que antes de aplicá-la o/a professor/a deverá informá-las, de maneira que estas possam estar escritas na própria atividade e/ou serem comunicadas através da expressão oral.

Caso alguns/as alunos/as ainda apontem dificuldades em compreender os sentidos dos objetivos específicos explicitados (sejam da aula ou de uma dada atividade) é recomendável que o/a professor/a possa direcionar a esses/as alunos/as ajustes suficientemente eficazes à superação dessa limitação de compreensão. Propomos que o/a professor/a peça a um/a dos/as alunos/as que compreendeu bem para expor essa compreensão àqueles/as que precisam alcançá-la. Neste momento, o/a docente poderá ajudar, oferecendo explicitações mais concisas.

c) Sobre a seleção dos critérios de avaliação

Geralmente os/as professores/as não têm o hábito de explicitar, para seus/suas alunos/as, tanto os objetivos da avaliação como os critérios que são considerados para saber se um/a aluno/a aprendeu um dado conteúdo. Costumeiramente, esses aspectos são mais ou menos interiorizados e, na redação dos instrumentos de avaliação denota-se de forma intuitiva.

A prática dessas ações, nas situações de avaliação escolar, costuma ocorrer porque os/as professores/as não acham necessário explicitar, aos/às alunos/as, os objetivos e os critérios de avaliação.

Além disto, na prática costumam ser avaliados conteúdos que não são tão importantes nem representativos das aprendizagens promovidas, ressaltando-se que, sob esta expectativa, se entende que não há necessidade de que se mudem os critérios em função daquelas produções dos/as alunos/as que refletem resultados de aprendizagens mais consistentes.

Diferentemente do que vem sendo feito, a perspectiva de se promover aprendizagens relevantes requer que o/a professor/a explicita aos/às seus/suas alunos/as tanto os objetivos como os critérios que serão utilizados numa dada situação avaliativa.

A este respeito, convém ressaltar que, o problema fundamental do ponto de vista didático não se refere à formulação dos objetivos e critérios de avaliação por parte do/a professor/a, mas, assim como em relação aos objetivos de ensino refere-se à construção da representação disto por parte dos/as alunos/as, mas especificamente ao fato de que os/as alunos/as que obtêm melhores resultados são exatamente aqueles/as que sabem intuir as intenções dos/as professores/as e as suas exigências. Como o grupo desses/as alunos/as se constitui na minoria da turma, haverá sempre um grupo maior que não possui capacidade suficiente para prever propósitos e critérios de avaliação.

Sendo assim, além de comunicar esses critérios aos/às alunos/as, o/a professor/a também deverá comprovar a representação que deles se fazem. Para isto, é necessário prever situações de aprendizagem que propiciem a aprovação dos critérios e instrumentos de avaliação pelos/as alunos/as. Essas situações poderão ser as seguintes:

- 1^a) *Auto-avaliação* – se constitui em os/as alunos/as avaliarem a sua própria produção de conhecimentos;
- 2^a) *Avaliação mútua* – é aquela em que um/a aluno/a avalia a produção de outro/a aluno/a, um grupo de alunos/as avalia a produção de outro grupo de alunos/as ou um grupo de alunos/as avalia a produção de um/a aluno/a;
- 3^a) *Co-avaliação* – é aquela em que a produção de um/a aluno/a é avaliada por ele/a mesmo/a e pelo/a professor/a.

Sob o respaldo dessas informações, passaremos a oferecer alguns esclarecimentos sugestivos à maneira de dinamizar a seleção dos critérios de avaliação a serem utilizados na aplicação de um dado instrumento de avaliação.

Por instrumento de avaliação o/a leitor/a deve entender como sendo aquela situação e/ou atividade que é aplicada sob a intenção de favorecer a percepção da natureza qualitativa do aprendizado relevado nos resultados demonstrados durante a sua realização.

Assim sendo, esses instrumentos podem se constituir em exercícios escritos ou orais, discussões e debates, seminários, estudos dirigidos, dentre outros, havendo aqueles que podem ser realizados de forma individual e/ou coletiva.

Uma vez destinados à avaliação das aprendizagens dos/as alunos/as, esses recursos de avaliação devem ser instruídos de critérios, cujos caracteres são definidos de acordo com o tipo de aprendizagem que se pretende avaliar e com o tipo de instrumento que se pretende aplicar.

Se o instrumento é escrito, devendo ser realizado de forma individual ou coletiva, os critérios a serem definidos poderão estar relacionados à habilidade de estabelecer coesão e coerência textuais; à co-relação com o enunciado que instrui a resposta a ser elaborada; ao nível de profundidade da apreensão de conteúdo revelada; à organização estética do trabalho; ao nível de autenticidade das respostas (mesmo que tenham sido inspiradas em idéias de outros autores); à habilidade de introduzir, evoluir e concluir uma dada resposta.

Veja leitor, quantas informações o/a professor/a poderá alcançar para obter recursos que lhe dê noções a respeito dos tipos de direcionamentos ou redirecionamentos na condução do processo de ensino para proporcionar aprendizados mais efetivos, em alcances de resultados cada vez melhores naquelas situações mais deficitárias. Vale relevar que o estabelecimento desses critérios favorece ao/a professor/a agir em função do que se denomina de “**necessidades dos alunos**”.

Se o instrumento é oral, a avaliação deverá ser procedida a partir de critérios que considerem o nível de aprendizagem do foco de estudo em questão, a habilidade de desenvolver a comunicação oral e a alguns dos princípios que regem a dinâmica dos trabalhos que são realizados em grupos.

Assim sendo, esses critérios poderão referir-se aos aspectos que se seguem: clareza de expressão das idéias localizadas, abrangendo a evolução lógica (introdução, desenvolvimento e conclusão) e a coesão e coerência na exposição do texto oral; nível de domínio e de compreensão do conhecimento em questão; altura do comprometimento de envolvimento presencial e pessoal na atividade; criatividade para desenvolver o trabalho de forma atraente e informativa; capacidade de auto policiar-se para evitar conversas impertinentes, tom de voz alterado e propenso ao desconforto e às inibições; discussões de detalhes irrelevantes e a ultrapassagem do tempo pré-estabelecido para a apresentação; autodisciplina para ouvir o outro, evitando monopolizar a discussão; capacidade de desenvolver reflexões persuasivas a partir do conhecimento em questão.

Em relação à publicação (oral e escrita) dos critérios de avaliação para o alunado, temos a dizer que estes devem ser reelaborados a partir de uma linguagem que esteja acessível ao entendimento dos/as alunos/as.

A princípio, a publicação desses critérios requererá maiores explicitações por parte da pessoa que ensina, mas, na medida em que o alunado for se familiarizando com eles, essas explicitações tornar-se-ão cada vez menos necessárias.

Como o processo de avaliação pode ocorrer sob as perspectivas de *auto-avaliação*, *avaliação mútua* ou *co-avaliação*, haverá momentos em que, ao invés de sempre receber esses critérios prontos através do/a professor/a, os/as alunos/as também participarão das suas elaborações. A proficiência dos/as alunos/as para essa participação se aprofundará na medida em que eles/as adentram-se na apropriação das representações que cada critério utilizado encerra.

Desta forma, concluímos essas recomendações a respeito dos critérios de avaliação das aprendizagens dos/as alunos/as informando que:

1º) naquelas situações definidas como sendo utilizadas sob o propósito de avaliar, a pessoa que ensina sempre deve informar aos/às alunos/as o conjunto de critérios que será considerado durante a avaliação em procedimento, sejam essas bases de julgamento elaboradas junto ao alunado ou não;

2º) quando uma etapa de avaliação é concluída, os/as alunos/as deverão ser informados/as sobre o resultado alcançado, seja individualmente e/ou em grupo (isto caracteriza uma situação de co-avaliação);

3º) naqueles casos em que a avaliação ocorre na perspectiva de auto ou de hetero² julgamento, o/a professor/a deverá participar ativamente na socialização/informação dos resultados, devendo, na medida do possível, oferecer dicas de superação das dificuldades. Nos outros casos, deverá anotar essas dificuldades para inserir retomadas e/ou redirecionamentos nas próximas situações de ensino.

Por fim, ressaltamos que os aspectos favoráveis à elaboração de critérios de avaliação efetivadas por instrumentos orais ou escritos e individuais ou em grupos não se constituem em modelos de critérios de avaliação, mas (como o próprio nome sugere) em aspectos que inspirem à elaboração de critérios que lhes são inerentes.

Assim sendo, julgamos que os esclarecimentos oferecidos até o momento poderão incentivar pesquisadores/as a realizarem estudos (e pesquisas) que sugiram implementações de atitudes

² Auto-avaliação é a situação em que cada aluno julga os resultados da sua própria produção de conhecimentos, a partir de um conjunto de critérios previamente definidos (ou não).

Heteroavaliação é aquela que envolve a avaliação mútua e a co-avaliação. Isto significa dizer que corresponde à situação em que um aluno é avaliado por outro ou por um grupo de alunos ou ele é avaliado por ele mesmo e pelo professor.

interventivas capazes de oferecer contribuições importantes para a melhoria da prática de avaliação que é realizada no município de Massaranduba-PB.

Àqueles/as que se interessar em proceder às análises que explicam as limitações, de cunho social e político, da aplicabilidade das nossas proposições inerentes à adequação da prática de avaliação escolar ao propósito de servir às aprendizagens, poderão complementar o valor de importância social e pedagógica do nosso trabalho acadêmico, desenvolvendo pesquisas nesse sentido.

REFERÊNCIAS

- BALLESTER, Margarita et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem**; trad. CAMPOS, Valério. Porto Alegre: Artmed, 2003.p.11-56,93-139.
- HOFFMAN, Jussara Maria Lerc. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2006, 37º ed. p.104.
- JORBA, Jaume e SANMARTÍ, Neus. A função pedagógica da avaliação. ____ In: BALLESTER, Margarita, et all. **Avaliação como apoio à aprendizagem**; trad. CAMPOS, Valério. Porto Alegre: Artimed, 2003, p.23-45.
- NIDELCOFF, Maria Teresa. A avaliação e seus problemas. In: **Uma escola para o povo**. São Paulo: Brasiliense, 1986, 26ª ed. p. 77-95.
- OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4ª Edição. São Paulo: Scipione, 2004 (pensamento e ação no magistério).
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**; trad. RAMOS, Patrícia Chittoni. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 1999. p. 183.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky – uma perspectiva histórica e cultural da educação**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes,1998.
- ROJAS SORIANO, Raúl. Técnicas e instrumentos de coleta de informação. ____ In: **Manual de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 139-183.
- SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. ____ In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998. p. 29-55.
- VASCO, Pedro Moreto. Avaliar com eficácia e eficiência. ____ In: **Reflexões da epistemologia do professor**. RJ: DP&A, 3º ed, 2003, p. 93-122.