

# Critérios de Julgamento: Chave para a Avaliação da Aprendizagem

Ligia Gomes Elliot

## RESUMO

A elaboração e o uso de critérios para auxiliar alunos e professores no julgamento de atividades integradoras de ensino-avaliação é o tema principal deste artigo. Essas atividades, baseadas em teorias contemporâneas de aprendizagem e cognição, valorizam tanto o processo de construção realizado pelo aluno em resposta a solicitações ou propostas feitas em classe, quanto os produtos por ele obtidos. Necessitam, pois, de instrumentos adequados para sua apreciação, que diferem dos mais usados tradicionalmente. Alguns exemplos apresentados podem servir de inspiração aos interessados no assunto que desejam modernizar sua metodologia de avaliação e usar procedimentos alternativos.

**Palavras-chave:** Critérios de julgamento – Avaliação da aprendizagem.

## Introdução

A educação voltada para conviver e lidar com os avanços do próximo milênio não pode ignorar as demandas que se instalam nas sociedades contemporâneas, advindas das mudanças contextuais e do progresso tecnológico, permeadas por uma atmosfera de globalização. Somos alvo, no bom sentido, de constante “bombardeio” de notícias e descobertas veiculadas pela mídia; podemos interagir com redes virtuais de comunicação, que assim colocam disponível, em

nossas próprias casas, o conhecimento sobre as novidades científicas mais recentes. Nas escolas, professores e alunos são praticamente obrigados a incorporar recursos tecnológicos ao seu cotidiano para poderem acompanhar, de perto, o que poderíamos chamar de “maratona intelectual rumo ao século XXI”, na falta de uma expressão mais criativa.

**Ligia Gomes Elliot**

*Ph.D. em Educação,  
Universidade da  
Califórnia, EUA*

*Professora Adjunta da  
Universidade Federal do  
Rio de Janeiro e Gerente /  
Pesquisadora do Centro de  
Avaliação, Fundação  
Cesgranrio*

O ensino passa então a se preocupar com o desenvolvimento integral dos alunos, com a construção do conhecimento, com a aplicação da capacidade crítica e do raciocínio lógico, com o aprender a aprender, com a formação de pessoas competentes, capazes de pensar, criticar e construir. A avaliação, voltada para esse novo ensino, assume feições diversas da avaliação tradicionalmente utilizada nas escolas, que, muitas vezes, se resumia na aplicação de um teste ao final do período letivo. Desse modo, a metodologia utilizada na avaliação também precisa "tomar um banho de modernidade", pois terá que se adaptar às exigências da educação que se deseja para além do ano 2000.

## Procedimentos Alternativos de Avaliação

Não é a primeira vez que me refiro ao uso de procedimentos alternativos de avaliação em sala de aula. Estes procedimentos são assim chamados pois, ao invés dos procedimentos tradicionalmente usados, incorporaram alguns princípios básicos que permitem acompanhar, de perto, o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais adequado ao quadro de novas exigências que se apresentam à educação na atualidade. São, na verdade, procedimentos que integram as atividades de ensino e de avaliação e, de acordo com *Herman, Aschbacher e Winters* (1992, p.6), partilham dos seguintes pontos comuns:

a. pedem ao aluno para desempenhar, criar, produzir ou fazer alguma coisa;

b. focalizam raciocínio de nível mais alto e habilidades de resolução de problema;

c. usam tarefas que representam atividades instrucionais com significado;

d. invocam aplicações do mundo real;

e. pessoas, no lugar de máquinas, fazem a correção, usando julgamento humano;

f. requerem novos papéis instrucional e avaliativo para os professores.

Nessa perspectiva, a avaliação e o ensino se articulam estreitamente, pois tanto o processo de ensino quanto os seus resultados são focalizados pelos procedimentos avaliativos. Os alunos são envolvidos em atividades atraentes, que trabalham com habilidades cognitivas mais complexas e, muitas vezes, representam pequenos desafios. As tarefas propostas passam a fazer mais sentido pois tratam de situações do cotidiano, mais próximas dos alunos. Tais tarefas se apresentam de tal modo estruturadas que os alunos se sentem encorajados a buscar não apenas a "resposta certa", mas ir além, e acabam se envolvendo em verdadeiros processos de construção do conhecimento.

As mesmas autoras fornecem exemplos de atividades de ensino-avaliação possíveis de serem empregadas em sala de aula e que pretendem tornar tanto o ensino como a aprendizagem mais relevantes, ao mesmo tempo em que auxiliam professores e alunos a coletar, sistematicamente, evidências de como seus esforços estão sendo

norteados. S3o, em sua maioria, sugest3es de tarefas cujo foco 3 o desempenho dos alunos, que participam de sua elabora33o em sala de aula, ou mesmo fora dela. Entrevistas cl3nicas, que procuram averiguar as dificuldades e facilidades ocorridas na elabora33o da atividade; observa33es documentadas, que registram os procedimentos realizados pelos discentes, ilustrando-os com evid4ncias; anota33es sobre a aprendizagem do aluno, capazes de caracterizar o processo ocorrido com o indiv3duo; auto-avalia33o do aluno (oral ou escrita), que representa um exerc3cio de reflex3o e cr3tica para o pr3prio aluno; entrevistas sobre projetos realizados pelo aluno, que esclarecem a trajet3ria por ele percorrida; ou produtos e demonstra33es, onde o aluno explica as etapas de elabora33o; listas de verifica33o de desempenho, que sistematicamente verificam que passos foram tomados, ou os elementos que ainda n3o est3o presentes; a fala do aluno, comparada ao resultado de testes padronizados ou de m3ltipla escolha, s3o exemplos que se encaixam na avalia33o dos processos de elabora33o cognitiva do aluno. O professor, ao acompanhar os diversos momentos de desenvolvimento dessas atividades, pode testemunhar o fluxo de racioc3nio feito pelo aluno, suas contribui33es e cria33es. Assim, torna-se poss3vel apreciar o pr3prio processo de constru33o do conhecimento do aluno.

J3 na categoria de atividades integradoras, que requerem do professor a avalia33o do produto desenvolvido pelo discente, cabem ensaios escritos ou disserta33es, projetos e portf3lios desenvolvidos pelo aluno, todos acompanhados por crerios imediatos de corre33o e atribui33o de pon-

tos; demonstra33es ou investiga33es feitas pelo aluno, ou pinturas, participa33o em pequenas pe3as teatrais ou representa33es e narrativas, tamb3m utilizando crerios imediatos de corre33o e atribui33o de pontos; invent3rios de atitudes, testes padronizados ou de m3ltipla escolha com se33o para explica33es. Aqui, o professor disp3e de evid4ncias concretas do que o aluno desenvolveu e tamb3m dos crerios para sua aprecia33o.

A avalia33o, no entanto, n3o descarta o uso de testes mais tradicionalmente conhecidos, quais sejam os de resposta selecionada pelos alunos. Em certas mat3rias ou disciplinas, quando conceitos b3sicos precisam ser dominados pelos alunos, a aplica33o de testes objetivos, com itens de m3ltipla escolha, por exemplo, se torna pertinente. Passam a representar uma etapa inicial da avalia33o. Sabemos que existe toda uma "tecnologia de elabora33o e corre33o" desse tipo de teste, com literatura de f3cil acesso e bastante conhecida, que por isso n3o ser3 tratada neste texto.

No caso das atividades integradoras de ensino e avalia33o aqui mencionadas, voltadas para promover ou incentivar a constru33o do conhecimento, as respostas aceit3veis, elaboradas pelos alunos, ter3o uma amplitude vari3vel, em compara33o com a "resposta certa" esperada como resultado de um teste de m3ltipla escolha. Assim, ficou claro que se torna necess3rio julgar a qualidade das respostas constru3das pelos alunos e, ainda, como eles chegaram 3s mesmas, isto 3, o processo de constru33o dessas respostas. Para efetivar esse julgamento, isto 3, para corri-

gir e atribuir pontos a essas respostas construídas, é preciso saber elaborar e utilizar critérios adequados. E este é o foco principal deste texto, uma preocupação legítima de quem deseja avaliar seus alunos com equilíbrio, adequação e senso de justiça, em um ambiente construtivo de ensino-aprendizagem.

## **Critérios: Componentes e Exemplos**

Costumo abordar o tema "critérios para a avaliação" lembrando o bem-humorado e inspirado artigo de *Veríssimo* (1989) sobre um naufrágio, que passo a resumir.

Estavam os sobreviventes do naufrágio, aglomerados em um bote salva-vidas, atônitos com o acontecido e com o fato de ter que enfrentar a dura e próxima realidade da falta de provisões. A discussão que se instala no pequeno e apinhado bote é a de que seria necessário chegar ao limite extremo da antropofagia para que restassem sobreviventes, até que um possível salvamento pudesse ocorrer... A questão seguinte, ("Quem seria o primeiro a ser sacrificado?"), gerou uma enorme discussão. Mulheres, no lugar dos homens, foi rebatida pelas mulheres como uma proposta chauvinista; magros, no lugar de gordos, como pouco substanciosa, enquanto o contrário, gordos ao invés de magros, como pouco inteligente, pois os gordos eram capazes de "durar mais", por terem mais reservas calóricas! A discussão seguiu acalorada entre o grupo de naufragos da primeira classe, explorando diversas categorias e dicotomias, até que alguém, da terceira classe, que era a grande maioria,

pediu a palavra e declarou que ali, a questão era uma só, de "maioria versus minoria", propondo que esta, portanto, fosse a primeira a ser sacrificada. O cozinheiro de bordo, grande entendido em provisões, imediatamente iniciou a apreciação das "possibilidades calóricas" dos representantes da minoria! A essas alturas do confronto, tamanha foi a movimentação no reduzido espaço do bote que este, desequilibrado, virou no mar revolto, visitado por tubarões vorazes, "que, como se sabe, não têm nenhum critério"...

Deixando de lado qualquer possível indignação pelo final da narração e encarando a estorinha como tal, buscando-lhe a moral, podemos verificar como o conceito de critérios e a sua utilização são importantes, mesmo na vida diária. Se focalizarmos nossos atos diários com mais atenção, descobriremos que são inúmeras as situações em que avaliamos com base em critérios, conhecidos ou particulares, e tomamos nossas decisões.

Retornando, no entanto, ao espaço educacional de nosso tema, gostaria de esclarecer que "critério", do grego *kriterio*, quer dizer "meios de julgar", ou "um padrão ou regra pela qual algo pode ser julgado". No caso do ensino-avaliação, os critérios servem para comunicar o que está sendo avaliado e quais os padrões de comparação para um desempenho ser considerado aceitável. São, portanto, de suma importância para quem avalia, para quem é avaliado e para o que será foco da avaliação. Seus componentes principais são as dimensões como base para julgar o desempenho do aluno; definições ou exemplos para tornar claro o significado de cada dimensão; uma

escala de valores para graduar cada dimensão; e, quando for apropriado, padrões de excelência para julgar certos níveis de desempenho, com exemplos de cada nível.

A elabora o de defini es para cada dimensão do desempenho do aluno ajuda a ter clareza no momento da avalia o, pois discrimina os elementos desejáveis que devem aparecer nas respostas quando o professor avalia os alunos. Por exemplo, em vez de dizer que "desempenho aceitável significa que os alunos mostram compreensão da vida em harmonia com o meio ambiente", podemos dizer, mais especificamente, que "desempenho aceitável significa que os relatórios orais e escritos dos alunos apresentam fatos e exemplos relativos ao respeito devido às diferentes espécies na floresta e no mar; que a utiliza o de formas de uso da terra não incluem queimadas, nem desmatamentos (...) " etc. Dessa forma, fica claro, para professor e alunos, quais as possibilidades de aspectos a serem considerados nas respostas dadas.

Podemos exemplificar cada dimensão, se esse procedimento for mais apropriado. Ou podemos explicar as dimensões como um conjunto de questões. Se o professor está avaliando "capacidade de expressão escrita" e deseja que seus alunos demonstrem fluência, poderia fazer perguntas tais como: Os alunos utilizaram alguma estratégia preliminar de escrita para auxiliar o desenvolvimento da reda o? Fizeram algum roteiro? Organizaram uma lista de boas idéias para uso futuro ou imediato? Quais os alunos que ainda têm problemas de grafia, ou de concordância verbal, ou nominal?

As escalas que graduem as dimensões do desempenho do aluno podem ser descritivas e usar adjetivos para caracterizar esse desempenho. Para atividades de investiga o, por exemplo, o emprego de uma escala com os níveis de evidências coletadas pelo aluno orienta o próprio desenvolvimento ou a melhoria da atividade, o que faz parte da avalia o formativa: nenhuma evidência, evidência mínima, evidência parcial e evidência completa. Assim, a cada nível, o aluno tem no o do que precisa ajustar ou mesmo refazer na sua investiga o.

Uma outra ilustra o de escala descritiva focaliza as possibilidades de o aluno finalizar uma dada tarefa e, da mesma forma que o exemplo anterior, sinaliza o que foi possível executar, servindo formativamente   avalia o: não completou a tarefa, completou parcialmente, completou a tarefa, foi além do solicitado.   sempre bom lembrar que a avalia o formativa está preocupada com o aperfei amento, e não precisa de "notas".

Numa tentativa de auxiliar aqueles que se interessaram pelo assunto e desejam praticar a constru o de cr terios de julgamento em atividades de ensino-avalia o, apresentarei algumas ilustra es que podem ser esclarecedoras na elabora o de cr terios organizados em um instrumento para acompanhamento, julgamento, ou corre o de tarefas realizadas pelos alunos.

O Programa de Avalia o da Califórnia desenvolveu um conjunto bastante interessante e viável de cr terios para corre o e atribui o de pontos a habilidades relacionadas ao ensino de História. Os exercícios

relativos ao processo de trabalho em grupo contemplaram quatro tipos de resultados de aprendizagem: aprendizagem em grupo, que inclui aspectos da aprendizagem cooperativa; pensamento crítico; comunicação de idéias; e conhecimento e uso da História. Para cada um dos tipos de resultados foram elaboradas: dimensões para graduar, escala numérica (1 a 30) para os níveis de desempenho diferenciados (I a V), além de uma avaliação de cada nível de desempenho, que inclui a indicação qualitativa do rendi-

mento (aquisição mínima, rudimentar, recomendável, superior, excepcional).

O Quadro 1 exibe esses diferentes componentes nos níveis I, III e V apenas, e em relação ao resultado da aprendizagem "pensamento crítico". Tal resultado foi selecionado uma vez que existe, atualmente, considerável empenho de educadores europeus e americanos para desenvolver e trabalhar com seus alunos a habilidade de pensar criticamente (Elliot & Filipecki, 1995). Podemos

### Quadro 1 - Critérios de Julgamento do Resultado da Aprendizagem: Pensamento Crítico

#### Nível I - Aquisição Mínima (1-6)

- Demonstra pouco entendimento e apenas compreensão limitada do escopo do problema ou questões.
- Emprega apenas as partes mais básicas de informação fornecida.
- Mistura fato e opinião ao desenvolver um ponto de vista.
- Tira conclusão depois de olhar rapidamente apenas uma ou duas peças de informação.

#### Nível III - Aquisição Recomendável (13-18)

- Demonstra um entendimento geral do escopo do problema e de mais que uma das questões envolvidas.
- Emprega os pontos principais da informação de documentos e pelo menos uma idéia geral do conhecimento pessoal para desenvolver uma posição.
- Constrói a conclusão pelo exame de informação com alguma consideração pelas conseqüências.

#### Nível V - Aquisição Excepcional (25-30)

- Demonstra um entendimento claro, acurado do escopo do problema e de ramificações das questões envolvidas.
- Emprega toda a informação de documentos e extenso conhecimento pessoal, que é relevante, acurado e consistente no desenvolvimento de uma posição.
- Baseia a conclusão no exame global da evidência, na exploração de alternativas razoáveis, e na avaliação das conseqüências.

Fonte: Herman, Aschbacher e Winters, 1992, p. 46.

afirmar que esse se tornou necessidade fundamental da educa o nos dias de hoje.

Como já foi mencionado, a no o de "resposta certa" que acompanha os testes compostos por itens objetivos não caberia nesse exemplo de cr terios de corre o e atribui o de escores. A análise das descri es de cada cr terio mostra que não há "uma resposta certa", mas sim um leque de possibilidades de respostas adequadas, elaboradas pelos alunos. Tal constata o leva a concluir que a diferença fundamental repousa na rela o do instrumento de avalia o com

a sua finalidade, isto  , para que ele foi elaborado. O instrumento de corre o pode gerar um resultado numérico, mas, embora incluindo uma escala de pontos a serem atribuídos aos alunos, a descri o das dimensões trata de habilidades diversas que eles puderam demonstrar durante a consecui o da tarefa, o que lhe confere grande utilidade.

Do mesmo tipo, e igualmente útil, o resultado de aprendizagem "conhecimento"   mostrado no Quadro 2. As observa es feitas para o primeiro quadro são válidas para este segundo. A inten o desse novo

### **Quadro 2 - Crêterios de Julgamento do Resultado da Aprendizagem: Conhecimento**

#### **Nível I - Aquisi o Mínima (1-6)**

- Reitera um ou dois fatos sem precisão completa.
- Lida superficial e vagamente com os conceitos ou temas.
- Quase não demonstra conhecimento prévio de história.
- Depende fortemente da informa o fornecida.

#### **Nível III - Aquisi o Recomendável (13-18)**

- Relaciona somente fatos relevantes com o tema principal com certo grau de precisão.
- Analisa a informa o para explicar pelo menos um tema ou conceito com suporte substantivo.
- Utiliza idéias gerais de conhecimento histórico prévio com certo grau de precisão.

#### **Nível V - Aquisi o Excepcional (25-30)**

- Apresenta uma análise precisa das informa es e temas.
- Fornece uma variedade de fatos para explorar questões maiores e menores, e conceitos.
- Usa extensivamente o conhecimento prévio para apresentar uma compreensão profunda do problema e relacioná-lo ao passado e a possíveis situa es futuras.

Fonte: Herman, Aschbacher e Winters, 1992, p. 47.

exemplo é enriquecer as ilustrações sobre critérios de julgamento utilizáveis em situação de ensino-avaliação.

Em ambos os exemplos apresentados (Quadros 1 e 2), os instrumentos assumem características qualitativas e quantitativas, pois tanto utilizam descrições das dimensões, como uma escala numérica. Essas características tornam os instrumentos de avaliação mais facilmente compreensíveis, uma vez que traduzem o significado dos pontos atribuídos.

Reconheço que estes são instrumentos de avaliação refinados, resultado do trabalho de uma equipe de especialistas, mas que podem ser replicados, ou servir de inspiração a professores ou grupos de professores interessados na construção de conjunto de critérios a serem empregados no julgamento do desempenho de seus alunos, em um processo de avaliação formativa.

Um outro exemplo, desenvolvido por Silva (1997), atendendo à realidade de ensino em curso de Pedagogia no Rio de Janeiro, é parcialmente apresentado no Quadro 3. Trata-se de uma ficha para avaliação de hiperdocumentos (HD), destinada a julgar a qualidade de "softwares" produzidos pelos alunos como resultado do ensino-aprendizagem de uma unidade da disciplina Informática Educativa. Nessa unidade, os alunos tanto aprendiam conceitos básicos, como os aplicavam na construção de um hiperdocumento, em duplas. Essa aplicação foi avaliada pela professora, por meio da ficha, após discussão dos critérios com os alunos.

Observem que os critérios de julgamento tratam de aspectos do conteúdo abordado e da aplicação do conteúdo de Informática; os níveis de desempenho são três e, para cada critério, esses níveis são descritos; a cada um foram atribuídos pontos, em escala crescente (de 1 a 3; de 4 a 7; de 8 a 10), o que permitiu à professora graduar os pontos de acordo com o desempenho demonstrado pelo aluno.

Um quarto exemplo, agora sob forma de lista de verificação, com opções de resposta do tipo sim/não, foi adaptado de um instrumento apresentado pelo Departamento Regional do SENAI-SP. Sua finalidade é a de julgar habilidades pessoais de profissionais em formação (Quadro 4). Aqui, a situação de ensino-avaliação se volta para características profissionais, praticadas pelos avaliados. Com um instrumento desse tipo, o avaliador vai assinalando os aspectos prevalentes no avaliado, desenhando-lhe o perfil profissional. Quantos e quais são os aspectos ou traços (profissionais) esperados, ou suficientes, ao final de um treinamento ou curso de capacitação? Essa é uma resposta a ser definida a partir do perfil desejado para o futuro profissional.

O mesmo instrumento também servirá de orientação para os treinandos, se a avaliação nele registrada for discutida. É interessante atentar para o fato de que este exemplo de instrumento possui apenas dimensões qualitativas.

Um último exemplo, voltado para a avaliação de material instrucional, foi desenvolvido pelo Departamento de Educação da Califórnia (Quadro 5). Contém os cri-



Quadro 3 -Ficha de Avaliação

<b>Critério</b>	<b>Nível 1 Inadequado (1-3)</b>	<b>Nível 2 Satisfatório (4-7)</b>	<b>Nível 3 Adequado (8-10)</b>
Adequação ao conteúdo Especificado [10]	O HD está inadequado ao conteúdo proposto.	Parte considerável do HD está adequada.	O HD está adequado ao conteúdo proposto.
Correção do conteúdo [10]	O HD apresenta conteúdo com várias incorreções e erros gramaticais e de ortografia.	O HD apresenta conteúdo com poucas incorreções e/ou alguns erros gramaticais e de ortografia.	O HD apresenta conteúdo correto, sem erros gramaticais e de ortografia.
Contribuições ao conteúdo [10]	O HD contém pouca ou nenhuma contribuição; os autores limitaram-se ao uso de uma única fonte.	O HD contém algumas contribuições; os autores usaram mais de uma fonte.	O HD contém numerosas contribuições que indicam uma pesquisa efetiva de material em diversas fontes.
Organização e ligação das informações [10]	A organização das informações no HD é inadequada; muitas ligações apresentam desconexão semântica.	A organização das informações no HD é adequada; algumas ligações apresentam desconexão semântica.	As informações estão adequadamente organizadas; nenhuma ligação apresenta desconexão semântica.
Facilidade na navegação [10]	O HD não possibilita que o usuário explore apenas nós de seu interesse.	O HD oferece alguma possibilidade de exploração de nós de interesse.	O HD oferece a possibilidade de o usuário explorar apenas nós de seu interesse.

Fonte: Silva, 1997

térios descritos em três dimensões--conteúdo, apresentação e didática, além de

uma escala numérica apresentada sob a forma de percentual, novamente combinan-

do aspectos qualitativos com quantitativos para facilitar o trabalho da avaliação. Penso que é um exemplo útil a cursos de formação de profissionais da educação ou similares, onde a situação de elaborar e/ou julgar a qualidade de materiais de ensino pode ser focalizada. O exemplo serve assim tanto para orientar a elaboração dos materiais, quanto a sua avaliação.

A complexidade de alguns instrumentos de julgamento e seus critérios ou a

completude de outros poderia colocar em dúvida a viabilidade de sua utilização em sala de aula. Cabe então perguntar quais seriam as vantagens de trabalhar com critérios como esses em situações de ensino, focalizando tanto o processo de desenvolvimento da aprendizagem, como seus resultados.

Resumidamente, posso afirmar que a definição e o uso de critérios auxiliam o professor a definir o que é excelência, isto é, a qualidade a ser alcançada, e, em se-

**Quadro 4 - Critérios para Julgar Habilidades Pessoais**

Habilidades Pessoais				
1. Organização	2. Comunicação Interpessoal	3. Competência Intelectual	4. Autonomia e Responsabilidade	5. Resistência e Pressão
( ) auto-suficiência	( ) cooperação	( ) capacidade de solucionar problemas	( ) iniciativa	( ) atenção
( ) capacidade de auto-avaliação	( ) expressão oral	( ) capacidade de transferência	( ) disciplina	( ) capacidade de concentração
( ) capacidade de planejamento	( ) expressão escrita	( ) leitura e interpretação de textos	( ) senso de qualidade	( ) flexibilidade
( ) coordenação	( ) equilíbrio	( ) uso de técnicas de aprendizagem	( ) senso de segurança	( ) persistência
( ) precisão	( ) liderança emergencial		( ) julgamento	
( ) racionalização	( ) diálogo constante		( ) reconhecimento de suas limitações	
( ) cuidado	( ) argumentação objetiva			
	( ) participação			

Fonte: SENAI-DR, 1992. (com adaptações)

guida, a planejar como vai ajudar seus alunos na caminhada rumo a um domínio competente da "matéria" que estudou e das habilidades que praticou. Nessa trajetória,

o professor esclarece os pontos de chegada, assim como sugere estratégias e procedimentos de acesso ao conhecimento e às habilidades necessárias para se chegar

a eles, ao mesmo tempo que envolve seus alunos na realiza o de atividades educacionais significativas.

Ao definir melhor o que constitui excelência, os cr terios apoiam a própria constru o do processo de ensino-aprendiza-

#### **Quadro 5 - Crêterios para Selecionar Materiais Instrucionais**

##### **Conteúdo (50%)**

1. O conteúdo da disciplina foi considerado (5%).
2. O conteúdo   tratado acurada e corretamente (15%).
3. O conteúdo   tratado tematicamente (15%).
4. A profundidade do tratamento   adequada (10%).
5. A ênfase   colocada em como se adquire conhecimento científico (5%).

##### **Apresenta o (25%)**

6. A linguagem   acessível aos alunos (5%).
7. A prosa   envolvente; a linguagem científica   respeitada (10%).
8. A ciência   aberta   investiga o e   controvérsia e   apresentada de forma não-dogmática (5%).
9. A ciência   mostrada como um empreendimento conectado   sociedade (5%).

##### **Pedagogia (25%)**

10. A experiência ativa   enfatizada; há uma conexão explícita com a experiência real e a resolu o de problemas; o livro de textos e outros materiais não são a única fonte de informa o (15%).
11. Os materiais instrucionais reconhecem a diversidade cultural (5%).
12. A avalia o reflete experiência, integra o e criatividade (5%).

**Fonte:** Science Curriculum Framework and Criteria Committee, 1990, p.199.

gem, sinalizando o que é necessário para o aluno adquirir mais autonomia, e ainda apontando aspectos deficientes da aprendizagem que precisam ser tratados, ou onde cabe algum aperfeiçoamento. Desse modo, utilizando critérios, os alunos aprendem a julgar melhor seus próprios trabalhos, suas produções.

Além disso, ao auxiliar os professores no julgamento do desempenho dos alunos, os critérios tornam mais claro, para todos os possíveis interessados, isto é, alunos, professores, direção da escola, pais e comunidade, o foco desse julga-

mento. Fornecem, ainda, aos pais condições de prestarem maior assistência ao estudo de seus filhos, em casa, pois dispõem de diretrizes para se orientar. Em suma, a elaboração ou adaptação, a discussão, o uso e a divulgação de critérios para julgamento de atividades de ensino-avaliação se tornam elementos imprescindíveis a professores e alunos, dirigentes e pais, e a todos aqueles que estão conscientes dos novos papéis que a avaliação e o ensino têm que assumir para conviver com, enfrentar, solucionar e superar as demandas educacionais desta nova era.

## ABSTRACT

The main focus of this article is the elaboration and utilization of criteria to help students and teachers to appraise integrated activities of teaching-evaluation. This kind of activities, based on contemporary theories of learning and cognition, values students' processes of constructing answers to proposals presented in class as well as their products. Then they require appropriate instruments of appraisal which are different from the ones more traditionally used. Some presented examples can inspire interested people in this subject who wish to update their evaluation methodology and use alternative procedures.

**Keywords:** Appraisal criteria – Learning evaluation.

## RESUMEN

El foco principal de este artículo es la elaboración y la utilización de criterios para ayudar a los estudiantes y a los maestros a juzgar las tareas integradoras de enseñanza-evaluación. Esas tareas est n fundamentadas en las últimas teorías de aprendizaje y cognición: valoran tanto el proceso de construcción realizado por el alumno a las propuestas presentadas en clase como el producto. Éstas necesitan de instrumentos de juicio adecuados que son diferentes de los utilizados tradicionalmente. Algunas ilustraciones son presentadas y pueden inspirar a aquellos que desean modernizar la metodología de evaluación y usar procedimientos alternativos.

**Palabras-clave:** Criterios de juicio – Evaluación del aprendizaje.

**Referências Bibliográficas**

- ELLIOT, L. G., FILIPECKI, A. T. Ensinando e avaliando o pensamento crítico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.3, n.8, p.263-72, jul./set. 1995.
- HERMAN, J., ASCHBACHER, P., WINTERS, L. *A practical guide to alternative assesment*. Alexandria: ASDCD, 1992.
- SCIENCE CURRICULUM FRAMEWORK AND CRITERIA COMMITTEE. *Science framework*. Sacramento, CA.: California Department of Education, 1990.
- SILVA, C.M.T. *Hipermídia na Educação: desenvolvimento e abordagem alternativa para avaliação de qualidade e efeitos*. Rio de Janeiro, 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro - COPPE.
- SENAI. Departamento Regional. *Modelo PETRA de formação profissional*. São Paulo, 1992.
- VERÍSSIMO, L.F. Critério. *Veja*, São Paulo, v.22, n.24, p.25, jun. 1989.