



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DE FORMADORES

Carla Renata de Souza Teixeira Borges

**O uso de rubricas como instrumento pedagógico no percurso de ensino-aprendizagem e
avaliação formativa**

SÃO PAULO
2023

Carla Renata de Souza Teixeira Borges

O uso de rubricas como instrumento pedagógico no percurso de ensino-aprendizagem e avaliação formativa

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em **Educação: Formação de Formadores**, na linha de Intervenções avaliativas em espaços educativos, sob a orientação do **Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes**.

SÃO PAULO

2023

Aprovado em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes

Prof.^a Dr.^a Laurizete Ferragut Passos

Prof. Dr. Daniel Abud Seabra Matos

Ao Reinaldo,

A Catarina e Teodoro

Meus pilares, hoje e sempre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me permitiu superar grandes desafios ao longo dessa jornada.

Estendo o agradecimento ao meu orientador, Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes, que, com disponibilidade e atenção, me guiou na realização deste trabalho. Sua compreensão em momentos atribulados foi de suma importância para que eu não desistisse.

Aos meus professores do mestrado, que ampliaram minha visão de mundo e que me ajudaram no aperfeiçoamento contínuo e perpétuo da minha prática educadora.

Ao querido Humberto, que esteve sempre disposto a ajudar nessa jornada.

Aos colegas do Mestrado, com quem aprendi e compartilhei tantos momentos, mesmo à distância.

Em especial, gostaria de agradecer à minha família: meus filhos, Catarina e Teodoro, que compreenderam a importância deste trabalho, cedendo o tempo com a mamãe para que eu pudesse concluir meu objetivo; e meu marido, Reinaldo, que sempre me incentivou a buscar o aperfeiçoamento profissional e me admirou em tudo o que faço, transformando essa admiração em combustível para a caminhada. Sem você, não seria possível.

Aos meus pais, por me ensinarem que a Educação é o maior bem que podemos ter, fazendo, assim, minha maior herança. Muito obrigada por sempre me mostrarem esse valor.

RESUMO

BORGES, Carla Renata de Souza Teixeira. **O uso de rubricas como instrumento pedagógico no percurso de ensino-aprendizagem e avaliação formativa.** 99 f. Trabalho final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

O presente trabalho teve como objetivo ampliar o conhecimento sobre o uso de rubricas na sala de aula e sua utilização no processo de avaliação formativa. O foco da pesquisa foi a prática pedagógica. A partir desse recorte, surge a necessidade de compreender melhor esse instrumento e suas características. Com os achados teóricos, principalmente em Língua Inglesa, compreendeu-se a importância de ampliar a reflexão promovida por esses autores, realizando uma revisão da literatura. A partir deste estudo, foi possível aprofundar os saberes sobre a definição, aplicabilidade e produção desse instrumento para a sala de aula, além de compreender melhor seu uso nos processos de avaliação discente e docente e no percurso de ensino e aprendizagem. Para ampliar o entendimento sobre as vantagens do uso das rubricas, foi necessário estabelecer relações sobre as ações cognitivas realizadas pelos alunos no processo de metacognição e autorregulação, além de estabelecer as bases da avaliação de sala de aula e da avaliação formativa. Foi possível compreender que, mais do que o instrumento em si, é a compreensão da prática pedagógica e de suas perspectivas que leva ao uso formativo desse instrumento. Ao mesmo tempo, o entendimento sobre os parâmetros sobre os quais se constitui a rubrica, auxilia os docentes em direção a uma prática pedagógica mais formativa e reflexiva, dando espaço, principalmente, para a atuação dos alunos nesse percurso. A sala de aula, assim, pode ser um espaço para a promoção de ações que tornam o aprender um processo dialógico, e as rubricas podem exercer um importante papel para a consolidação dessa perspectiva.

Palavras-chave: Rubricas. Avaliação. Avaliação Formativa. Formação de professores.

ABSTRACT

BORGES, Carla Renata de Souza Teixeira. **Using rubrics as a pedagogical instrument for teaching-learning and formative assessment processes.** 99 f. Final Assignment (Professional Masters in Education: Training of Trainers) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2023.

The present work aimed to expand the knowledge about using rubrics in the classroom and the formative assessment process. The research focus was pedagogical practice and, from this cut, the need to better understand this instrument and its characteristics emerged. With the theoretical findings mainly in English Language, it was understood the need to expand the reflection promoted by these authors, conducting a literature review. From this study it was possible to deepen the knowledge about the definition, applicability, and production of this instrument for the classroom. In addition, it was possible to better understand its use in the student and teacher evaluation processes and in the teaching and learning process. To broaden the understanding about the advantages of the use of rubrics, it was necessary to establish relationships about the cognitive actions performed by students in the process of metacognition and self-regulation, in addition to establishing the bases of classroom assessment and formative assessment. It was possible to understand that, more than the instrument itself, it is the understanding of pedagogical practice and its perspectives that leads to the formative use of this instrument. At the same time, the understanding of the parameters that constitute the rubric makes it possible to transform teaching practice into a more formative and reflective model, making room mainly for the students' performance in this journey. The classroom can be a place for promotion of actions that make learning a dialogical process, and the rubrics can play an important role in consolidating this perspective.

Keywords: Rubrics. Evaluation. Formative assessment. Professional development.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Pesquisas correlatas selecionadas pela BDTD	29
QUADRO 2 – Pesquisas Correlatas selecionadas pelo Google acadêmico	30
QUADRO 3 – Estudo dos efeitos do uso de rubricas na aprendizagem e motivação dos estudantes	52
QUADRO 4 – Tipos de rubrica: analítica	56
QUADRO 5 – Tipos de rubrica – holística	57
QUADRO 6 – Tipos de rubrica – geral.....	58
QUADRO 7 – Tipos de rubricas – tarefa específica	59
QUADRO 8 – Compreendendo um descritor.....	67
QUADRO 9 – Exemplo de uma rubrica holística	69
QUADRO 11 – Exemplo de uma rubrica geral.....	74
QUADRO 12 – Exemplo De Uma Rubrica Específica.....	77

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Modelo lógico dos efeitos esperados das iniciativas de formação continuada..... 23

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AFA	Avaliação Formativa Alternativa
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Formep	Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores
PCK	<i>Pedagogical Content Knowledge</i>
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
1.1 Percurso pessoal	11
1.2 A avaliação da aprendizagem como objeto de estudo	12
1.3 Pesquisas correlatas	24
1.4 Metodologia.....	28
2 A AVALIAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA DE AVANÇO NAS PRÁTICAS FORMATIVAS.....	32
2.1 Avaliação da aprendizagem.....	32
2.2 Avaliação formativa	36
2.3 Metacognição e regulação	38
3 RUBRICAS: COMPREENDER PARA AVANÇAR.....	44
3.1 Contexto histórico	44
3.2 Apresentação e definições	45
3.3 Rubricas <i>versus</i> tarefas	47
3.4 O avanço das aprendizagens.....	50
3.5 Rubricas no processo de devolutiva	53
3.6 As rubricas e seus aspectos.....	55
3.7 Critérios e níveis de desempenho	61
3.8 Considerações importantes.....	64
4 TRABALHANDO COM RUBRICAS.....	66
4.1 Rubrica holística.....	69
4.2 Rubricas analíticas.....	70
4.3 Rubricas gerais	72
4.4 Rubrica de tarefa específica.....	76
4.5 Um caminho	78
5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM RUBRICAS: IDEIAS E PROPOSIÇÕES.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS	95

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 Percurso pessoal

Desde a infância, o jogo simbólico mais apreciado nas minhas brincadeiras era a escola. Alternando nos papéis de professora e aluna, vivenciava uma prática que muitas vezes não podia experimentar na realidade, pois, no meu cotidiano, experienciava uma metodologia mecanicista e pouco reflexiva. Inserida nesse contexto, mesmo pequena, já me incomodava esse modelo de sala de aula estática, com professoras muito rígidas.

Ao chegar no Ensino Médio, fui convidada por uma professora para acompanhá-la e auxiliá-la no contraturno em suas salas na Educação Infantil, pois ela estava testando um novo modelo de aulas e precisava de alguém que a ajudasse. Foi então que pude vivenciar, pela primeira vez, uma dinâmica de sala de aula diferente. Naquele momento, atribuí esse modelo a um universo exclusivamente da Educação Infantil. Encantei-me.

Ingressei no curso de pedagogia em 2005 e logo consegui estágio e iniciei minha carreira docente. Fiz o estágio, formei-me, trabalhei em diversas escolas, sempre na Educação Infantil.

Nesse segmento, vivenciei a sala de aula da imaginação das brincadeiras da infância. Um aprendizado permeado por brincadeiras, uma sala de aula dinâmica, com diversas vivências, estratégias de ensino e aprendizagem variadas, permeadas pelo afeto.

Após algum tempo atuando como professora na Educação Infantil, recebi o convite para fazer parte da equipe do Ensino Fundamental. Como minha prática estava voltada à Educação Infantil, meu centro de interesse sobre as práticas da sala de aula também sempre esteve voltado a esse segmento.

Ao ingressar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tomei como referência para minha prática docente um modelo muito vinculado às minhas memórias de aluna, com uma nova roupagem, mas o mesmo modelo estático que vivenciei nos anos escolares da infância. Incomodava-me com a distância afetiva dos alunos, pois sempre acreditei que a afetividade era um fator determinante para as aprendizagens.

Na Educação infantil, gostava de sentar-me junto aos alunos, de ouvir suas histórias, estar no chão em roda, ler uma história para um pequeno grupo e ouvir o que as crianças tinham a dizer, fazer sondagens individuais, perceber o que cada um sabia, pensar em estratégias individuais para

que avançassem em suas aprendizagens e garantir o tempo da brincadeira eram os pilares da minha atuação.

Já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a referência das memórias, das minhas professoras em frente à sala e de alunos como "plateia", criava em mim uma barreira para o estabelecimento dos vínculos a que estava acostumada. Não sentia que conhecia meus alunos com profundidade. Tinha, em minhas mãos, mais dados objetivos produzidos pelos alunos sobre os conteúdos pedagógicos ensinados, no entanto, aqueles dados me diziam pouco sobre cada aluno e sobre o grupo.

Uma prática comum nas escolas em que trabalhei é a observação de aula pela equipe de coordenadores e, até mesmo, pela direção. Em um determinado momento, uma formadora da escola assistiu minha aula. Na devolutiva, fez-me refletir sobre algo determinante: "Quem é você na sala de aula?", "Você acredita que essa postura te representa?". Após esses questionamentos, passei a olhar para minha sala de Ensino Fundamental da mesma forma como olhava para minha sala da Educação Infantil e, nesse processo, percebi que práticas de sala de aula não estão direcionadas a um segmento específico, mas sim à aprendizagem.

Redescobri-me como professora. Ao longo da minha vivência, notei um aspecto importante sobre a gestão da sala de aula: o processo de avaliação. No dia a dia, ficou claro que é um fator chave, que pode contribuir para a aprendizagem, muito além de ser apenas uma formalização e classificação dos processos dos alunos. Segundo Fernandes (2011, p. 83) “mais do que uma mera questão técnica, a avaliação tem que ser encarada como um poderoso processo pedagógico cujo propósito primordial é o de ajudar os alunos a aprender”.

1.2 A avaliação da aprendizagem como objeto de estudo

Por meio da literatura sobre avaliação da aprendizagem, é possível verificar a sua classificação, a depender dos tipos de usos que se faz das informações por ela obtidas. Segundo Hadji (2001, p. 19), a avaliação prognóstica (ou diagnóstica) é “a avaliação que precede a ação de formação”, ou seja, vem antes da ação. O autor também afirma que a avaliação prognóstica cumpre uma função de “permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos”.

Já a avaliação cumulativa, ou também somativa, se refere à ação de “verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas” (Hadji, 2001, p. 19). Sobre a avaliação somativa,

Fernandes (2019, p. 143) defende que “também é necessário avaliar para que se possa fazer uma súmula, um balanço ou um ponto de situação relativamente à qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos num dado momento ou após um dado período de tempo” .

Além dos dois tipos apresentados, há também a avaliação formativa. Hadji (2001, p. 19) defende que esse tipo de avaliação está no centro da ação formativa, sendo sua principal função “contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação, no sentido amplo). Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo de ensino/aprendizagem”, ou seja, é o tipo de avaliação que permite recalcular rotas e garantir a aprendizagem. Perrenoud acrescenta:

Toda avaliação formativa parte de uma aposta muito otimista, a de que o aluno quer aprender e tem vontade que o ajudem, por outras palavras, a de que o aluno está disposto a revelar as suas dúvidas, as suas lacunas e as suas dificuldades de compreensão das tarefas (1999, p. 180).

Importante destacar que as avaliações diagnóstica, somativa e formativa têm suas funções distintas e complementares, cumprindo, quando bem realizadas, papéis importantes para a aprendizagem dos estudantes.

A **avaliação somativa** tem sua função ligada à tomada de decisões do ponto de vista de ações institucionais, ou seja, permite o recolhimento de informações mais objetivas sobre consequências futuras no percurso dos alunos – se têm condições suficientes de avançar para o próximo ano letivo ou se permanecem, ainda, em um grau de escolaridade para melhor se desenvolver. Assim, assume uma função classificatória.

Já a **avaliação formativa** visa a melhoria do aprendizado. Seu principal foco é a auxiliar na tomada de decisão sobre os caminhos percorridos no percurso da aprendizagem e auxiliar professores e alunos a compreenderem em que ponto se encontram diante de um objetivo pré-determinado. As informações obtidas servem tanto ao corpo docente como discente, não apenas para a verificação das aprendizagens, mas também para o desenvolvimento das ações pedagógicas subsequentes.

A **avaliação diagnóstica** cumpre sua função ao determinar o que um grupo já sabe ou não sobre um assunto ou objeto de conhecimento que será tema de um percurso de aprendizado.

Essas são algumas razões pelas quais a avaliação deve ser objeto de estudo e aprofundamento pelo corpo docente e, dessa maneira, utilizada de maneira adequada em cada parte do processo.

A partir dos resultados que os alunos apresentam nas avaliações, podemos traçar caminhos para que cada estudante avance. Nesta perspectiva, de compreender que o processo de educação seja democrático, Fernandes (2021) apresenta um modelo que valoriza o conceito de *feedback* ao propor um novo modelo de avaliação, a Avaliação Formativa Alternativa (AFA)¹.

Para esse *feedback*, o autor também apresenta o conceito da metacognição, ou seja, a capacidade do ser humano de monitorar e autorregular seus processos cognitivos ou de pensar sobre o próprio pensar.

Nesse processo, quando devolvemos para os estudantes o resultado de seu desempenho nos instrumentos de avaliação e damos a oportunidade de refletirem sobre o conhecimento produzido, estamos oferecendo um dos momentos de maior aprendizagem do percurso. A tomada de consciência ajuda na consolidação da aprendizagem.

Podemos compreender a tomada de consciência como um processo de externalização ligado ao processo de organização metacognitiva sobre o conhecimento das relações entre objetivos e meios, o que inclui as operações, regras e procedimentos que conduzem ao objetivo (Fávero; Machado, 2003, p. 17).

A partir dessa reflexão, surge um questionamento: como podemos realizar devolutivas efetivas para o processo de aprendizagem dos alunos? De que práticas e instrumentos podemos lançar mão para que essa etapa seja efetiva?

Para Black *et al.* (2018), as devolutivas qualificadas dão a oportunidade aos alunos de reverem seus trabalhos e alcançarem os objetivos de aprendizagem, ao invés de focarem em notas e em um desempenho vazio, sem caráter formativo e reflexivo. Para os autores, uma boa devolutiva é aquela que foca nos comentários formativos e não na quantificação dos aspectos a serem desenvolvidos.

Os autores sintetizam as características de uma boa devolutiva da seguinte forma:

- As tarefas escritas, em conjunto com questionamentos orais, devem encorajar os alunos a desenvolver e demonstrar a compreensão de características centrais sobre o assunto que estão aprendendo.
- Os comentários devem identificar o que foi feito adequadamente e o que ainda precisa ser melhorado e oferecer alguma forma de orientação sobre o que fazer para melhorar.

¹ Segundo Fernandes (2008, p. 357), “a AFA é uma construção social, um processo intrinsecamente pedagógico e didático, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado e interactivo, cuja principal função é regular e melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é conseguir que os alunos aprendam melhor, com significado e compreensão, utilizando e desenvolvendo as suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo”.

- As oportunidades para que os estudantes respondam às devolutivas devem ser planejadas como parte do processo geral de aprendizagem (Black *et al.*, 2018, p. 164).

A grande virada de perspectiva sobre as devolutivas, segundo Black *et al.* (2018, p. 164), é que elas desenvolvam a capacidade dos alunos de refletirem sobre seus trabalhos e modifiquem a maneira como os professores veem a formação dos alunos, de modo que “a avaliação dos trabalhos dos estudantes será vista menos como um julgamento somativo e competitivo, e mais como um passo importante no processo de aprendizagem”.

A avaliação de aprendizagem deve ser um suporte para o professor. Um processo que permite observar, analisar e buscar informações tanto do aluno como do grupo discente. Nessa concepção, um ponto importante da avaliação é compreender quais objetivos, competências e habilidades foram atingidos e quais ainda precisam de mais tempo, tanto para o grupo como para o indivíduo. Dessa maneira, o professor pode retomar o projeto pedagógico e fazer os ajustes necessários para agir com intencionalidade. Esses ajustes são tomadas de decisões categorizadas em três momentos: antes do processo de ensino, ao longo do percurso e ao seu final.

De maneira geral, no Brasil, ao longo da Educação Básica, os alunos são convocados a participar de um processo de avaliação sistemático, que passa por avaliações diagnósticas, formativas, somativas e, em alguns casos, avaliações externas. Nesse processo, muitas vezes, o percurso avaliativo pode se tornar mecânico e sem sentido.

No cotidiano das escolas, verifica-se um esforço em avaliar constantemente os alunos², na produção de informações e de medidas da aprendizagem na sala de aula. No entanto, a partir da observação da prática docente, em diferentes escolas e experiências profissionais da autora deste estudo, é possível levantar a hipótese de que quase não há um trabalho sistematizado sobre esses resultados. Parecem ser poucas as atividades avaliativas realizadas por docentes que consideram uma análise intencional para os possíveis desdobramentos desses dados, seja para a melhoria da prática docente ou para a aprendizagem dos estudantes, o que não se constitui como um processo

² Para complementar a ideia, Segundo Perrenoud (1999, p. 121): “Não é evidentemente sem importância organizar a coleta de informação, fazendo de tempos em tempos uma sondagem, deixando um espaço para as perguntas, aplicando algumas provas antes de um exame final. Pode-se até, mais seriamente, construir testes criteriosos e avaliar periodicamente o nível de domínio dos estudantes”.

de avaliação formativa³ ou, como Fernandes (2005) apresenta, uma avaliação para as aprendizagens.

Ao encontro desse tema, Hadji acrescenta:

A inscrição no centro do ato de formação se traduz, na verdade, por uma melhor articulação entre a coleta de informações e a ação remediadora. As correções a serem feitas com o objetivo de melhorar o desempenho do aluno, e que concernem, portanto, tanto à ação de ensino do professor quanto à atividade de aprendizagem do aluno, são escolhidas em função da análise da situação, tornada possível pela avaliação formativa (2001, p. 21).

Essa coleta de dados é de suma importância, pois quanto mais específica a informação, mais individualizada ela se torna. Hadji ainda defende que a avaliação pode ser uma proposta potente para a personalização do ensino a partir do uso que se faz dos dados obtidos. Perrenoud acrescenta:

A avaliação formativa parece, então, um componente obrigatório de um dispositivo de individualização das aprendizagens, de diferenciações das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos, até mesmo dos procedimentos de aprendizagem ou dos ritmos de progressão, ou ainda, dos próprios objetivos (1999, p. 121).

Dentro dessa análise, Perrenoud (1999) reflete sobre a importância que tais instrumentos avaliativos exercem na verificação dos resultados apresentados, na medição e atribuição de notas e na justificativa das correções feitas nesse compilado de materiais produzidos pelos alunos.

Do ponto de vista da formação de professores, a avaliação ainda parece ser um objeto pouco compreendido por parte do corpo docente. As concepções de avaliação, a prática de avaliar e a compreensão sobre instrumento e evidências de aprendizado são temas que faltam, principalmente, na formação inicial de professores. A aproximação rasa sobre a avaliação e suas vertentes pode gerar um processo leviano por parte dos professores.

Gatti (2014, p. 39) discute a questão voltada à formação inicial de professores e afirma que “se oferece nesses cursos apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado como realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas na contemporaneidade”. Dessa forma, há ainda muitas lacunas na formação

³ Segundo Perrenoud (1999, p. 124), “ela visa dar ao professor, nem mais nem menos, informações de que ele necessita para intervir eficazmente na regulação das aprendizagens”.

docente inicial, o que traz um descompasso entre a prática e as intervenções pedagógicas necessárias em sala de aula.

Para a parametrização de coleta de dados do processo de aprendizagem, um instrumento pedagógico que permite ao professor avançar tanto em sua prática pedagógica como nas aprendizagens de seus alunos é a rubrica. Brookhart (2012, p. 4, tradução nossa) define rubrica como “um conjunto coerente de critérios para o trabalho dos estudantes que inclui a descrição de níveis de desempenho qualitativo para cada critério”. Partindo dessa definição, a rubrica está intimamente ligada ao processo de aprendizagem; é um instrumento pedagógico que permite aos alunos apropriarem-se não só dos critérios de avaliação que estão em jogo, mas do caminho que os leva a desenvolverem a melhor performance para atingirem as competências e habilidades necessárias para determinadas aprendizagens. Esse instrumento deveria ir ao encontro de uma proposta de avaliação formativa, pois permite que o aluno saiba onde está, para onde deve ir e qual o caminho deve seguir.

A partir dessas reflexões, surgem alguns questionamentos: como o aluno se relaciona com o objeto de aprendizado? Como a equipe docente observa, analisa e busca informações sobre a aprendizagem do aluno? Como organiza essas informações a fim de reestabelecer o percurso de aprendizagem? Qual é o espaço da avaliação na formação dos docentes?

A formação continuada na escola é um espaço de reconhecimento das necessidades pedagógicas do dia a dia, como afirma Nóvoa:

A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar (2002, p. 38).

Ao refletir sobre os problemas emergentes da prática pedagógica e aprofundar-se sobre temas que permeiam a sala de aula, como a avaliação, o professor passa a ter clareza sobre seu exercício e maior domínio do processo de aprendizagem de seus alunos. Para Libâneo (2004) essa reflexão faz parte da formação continuada no contexto de trabalho, ou seja, no espaço da escola como formadora de seus docentes.

É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia chave conceito de formação continuada. Colocar a escola como de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor

desenvolve os saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo (Libâneo, 2004, p. 34-35).

Ao retomarmos o tema da avaliação na formação de professores, ainda encontramos pouca oferta de formação específica ou pouco engajamento por parte de muitos docentes, o que torna a prática avaliativa uma atividade que carece de uma atenção especial, por parte das ações, programas e políticas de formação inicial e continuada⁴.

Com base nessa perspectiva, a presente pesquisa tem como objetivo principal apresentar propostas sobre o uso de rubricas como um instrumento pedagógico no percurso de aprendizagem dos estudantes.

Objetivo geral:

- Desenvolver uma proposta de elaboração e de usos da rubrica como um instrumento a favor da aprendizagem e da avaliação formativa.

Objetivos específicos:

- Ampliar o entendimento sobre o instrumento “rubrica” e sua aplicabilidade para fins pedagógicos e de avaliação formativa.
- Contribuir para um processo formativo acerca da definição, da elaboração, dos usos e das vantagens do uso de rubricas no processo devolutivas.

Justificativa:

Ao avaliar, seguindo um *script* institucional, muitos professores produzem dados relacionados às medidas quantitativas da aprendizagem. No entanto, as informações qualitativas desse processo acabam se perdendo, de modo que os dados produzidos muitas vezes têm um fim

⁴ “É evidente, dirão talvez: sua formação não o prepara para isso, as condições de sua prática não lhe permitem avaliar e intervir constantemente com êxito. Tais respostas são globalmente aceitáveis, mas ainda é preciso saber o que se entende por formação dos professores e condições da prática. Existem professores mal-formados e mal-informados, indiferentes ao fracasso escolar, que jamais ouviram falar de avaliação formativa ou objetivos, que funcionam na economia e se contentam com um ensino frontal” (Perrenoud, 1999, p. 81).

em si mesmos, não sendo utilizados para o debate da melhoria da docência e nem mesmo para o avanço das aprendizagens. Segundo Vianna (2014, p. 77), a avaliação “decorre de um esforço sistemático para definições de critérios, em função dos quais se coletam informações precisas para julgar o valor de cada alternativa apresentada”, ou seja, avaliar é emitir um julgamento de valor para cada um dos critérios estabelecidos.

Ao refletir sobre a colocação do autor, consideramos que os dados emitidos pelas avaliações são o aspecto mais importante do processo. Dessa forma, podemos questionar: como diferenciar o uso que fazemos dessas informações produzidas? Qual o direcionamento formativo desses dados coletados?

Respondendo a essas questões, a grande diferença está na definição das avaliações somativas e formativas. A avaliação somativa é uma avaliação final de um determinado processo; como uma fotografia daquilo que foi feito, é sobre um produto. Já a avaliação formativa se dá ao longo do processo; é uma construção longitudinal, como um filme em que cada parte necessita da outra para construir uma história e constituir um produto que historiciza a aprendizagem.

Um equívoco comum é a crença de que é o tipo de instrumento que determina se uma avaliação é somativa ou formativa. Um caso recorrente é a relação que se estabelece entre provas de múltipla escolha com um processo somativo, quando na prática, a análise de dados objetivos fornecidos por esse tipo de instrumento pode ser extremamente formativo, pois gera dados rápidos, que subsidiam o professor a rever o seu planejamento de maneira mais dinâmica do que uma prova dissertativa, por exemplo, em que se leva mais tempo para fazer correção, análise de dados e devolutiva para os alunos. Na verdade, o que é determinante é a compreensão das informações fornecidas, ou seja, o que qualifica é o uso dos dados e o quanto está adequado ao objetivo que se pretende.

Ao recolher informações importantes dos alunos é preciso questionar: queremos uma medida para quantificar a aprendizagem ou informações sobre o processo para o aperfeiçoamento da prática docente e, como consequência, a aprendizagem dos alunos? Qual a finalidade dessas informações?

Importante destacar que não se trata de uma dicotomia vazia entre o bem e o mal, visto que não existe uma boa e uma ruim. A construção de uma ou outra avaliação depende de seu uso e sua intencionalidade pedagógica. Assim, podemos questionar sobre os instrumentos de que podemos lançar mão para atingir o processo da avaliação formativa, de modo a recolher evidências de

aprendizagem que auxiliem docentes e discentes na tomada de decisões pedagógicas ao longo do percurso de ensino e aprendizagem e na qualificação das informações produzidas.

A avaliação formativa e a certificação coexistindo podem parecer estranho, uma vez que a certificação depende fortemente de dados de avaliação somativa. Contudo, ambos se baseiam em declarações claras de critérios para a qualidade do trabalho dos estudantes e, por conseguinte, ambos dão um impulso à utilização das rubricas, apesar das suas diferenças na finalidade da avaliação. Estas diversas fontes de energia estão atualmente alimentando um crescimento na utilização das rubricas e são a justificativa para rever o que é conhecido sobre a qualidade e eficácia da utilização das rubricas em contextos educativos (Brookhart; Chen, 2014, p. 344, tradução nossa).

Fica evidente, segundo as autoras, que ambas as avaliações elas podem e devem coexistir e que as rubricas podem exercer um papel fundamental para a organização dos dados obtidos e das medidas que precisam ser apresentadas em determinados períodos de um ano letivo.

Na literatura internacional, a rubrica é um potente instrumento pedagógico. Nos Estados Unidos, por exemplo, é utilizada em várias escolas, inclusive pelas redes públicas de ensino, e seu uso é popularizado, estendendo-se desde o processo de autorregulação e metacognição até o auxílio de pontuação de trabalhos e avaliações necessários para classificar e promover os alunos de um ano letivo para outro.

Para Fernandes (2021, p. 11), “temos de caminhar para uma política de classificação que preveja processos que tornem as notas mais transparentes, claramente associadas aos critérios e aos objetivos de aprendizagem”. Segundo o autor, difundir e ampliar o uso das rubricas é uma forma de fortalecer, de modo mais efetivo, a construção dos currículos e a maneira como a avaliação pode ser utilizada para o desenvolvimento das aprendizagens, visto que a utilização de rubricas é largamente reconhecida pelos seus efeitos positivos no desenvolvimento do currículo, muito particularmente porque melhoram os processos de aprendizagem, de ensino, de avaliação e de classificação.

Por meio da rubrica, o docente pode estabelecer um contrato de aprendizagem com os discentes, ou seja, um contrato didático⁵. Como todo contrato, todas as partes devem ter o mesmo acesso ao documento, ou seja, devem ter a compreensão total do que é acordado.

⁵ “O contrato de didático (Brousseau, 1980, 1994, 1996; Joshua, 1996b; Schubauer-Leoni, 1986, 1988) é o acordo implícito ou explícito que se estabelece entre o professor e seus alunos a propósito do saber, de sua apropriação e de sua avaliação” (Perrenoud, 1999, p. 118).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a prática do professor polivalente garante um olhar global para o desenvolvimento dos alunos. Conforme afirma Perrenoud,

essa regulação coletiva é acompanhada de intervenções mais individualizadas: o professor atende particularmente alguns alunos, vigia-os mais de perto, auxilia-os com mais frequência, dá a eles explicações extras, segura-os depois da aula, orienta-os para certos recursos de apoio (1999, p. 79).

Dessa forma, o professor organiza seu tempo didático de maneira que o aluno possa ser beneficiado a partir de suas necessidades.

Considerando esse fator, importa destacar que o uso de rubricas desde os anos iniciais pode ser um potente instrumento pedagógico para qualificar a prática do professor polivalente, garantir produção e análise de dados para o avanço de seus alunos e introduzir aos alunos a prática e o uso desse documento, o que pode se desenvolver e aperfeiçoar nos anos que seguem a formação básica.

Já nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com o domínio completo das práticas de leitura e escrita, a rubrica se torna um potente instrumento de regulação para os alunos e um meio efetivo de fornecer devolutivas por parte dos professores.

No Ensino Superior, além das práticas descritas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, a rubrica pode contribuir para uma construção dialógica do currículo, a partir das necessidades formativas dos discentes.

A linguagem é um ponto muito importante na construção da rubrica. Independentemente da etapa de ensino, a escrita deve ser objeto de uma análise cautelosa, pois os professores tendem a utilizar termos pedagógicos e técnicos, o que dificulta a compreensão por parte dos alunos.

A ideia que os estudantes aprendem melhor se eles souberem o que devem aprender é tão importante! A maioria dos programas de formação de professores enfatizam *objetivos instrucionais*, o que é uma ótima ferramenta para o planejamento do professor. Entretanto, objetivos instrucionais são escritos em uma linguagem própria dos professores (O aluno será capaz de.). Não só os alunos são referidos à 3ª pessoa, como os parâmetros sobre as habilidades a serem desenvolvidas estão em termos pedagógicos. Em contrapartida, as metas de aprendizagem devem conter evidências úteis aos alunos. (Brookhart, 2012, p.93, tradução nossa).

Para a autora, independentemente do domínio da língua escrita pelos estudantes, a rubrica deve sempre trazer uma intenção de estabelecer uma linguagem acessível aos alunos, por isso pode e deve ser usada em qualquer etapa de ensino.

O grande ganho que o uso de rubricas pode gerar é o compartilhamento das expectativas de aprendizagem a partir da intencionalidade do que se é ensinado. Para além do estabelecimento de expectativas, há também a vantagem da qualidade das devolutivas apresentadas aos alunos, que permitem uma ressignificação do que é ser avaliado. “Ao permitir que as informações e as evidências concretas de aprendizagem sejam geradas, o processo de avaliar fica mais claro e justo com todos os envolvidos no processo” (Brookhart, 2012, p. 24, tradução nossa).

Como já citado anteriormente, é na formação e no desenvolvimento da prática pedagógica que se constitui um trabalho docente coerente com as necessidades da sala de aula, contudo, as temáticas acerca da avaliação ainda são pouco exploradas na formação inicial dos professores no Brasil. Como afirma Gatti (2014, p. 43), “avaliações sistêmicas, por si, não mudam o desempenho dos estudantes. Elas podem informar. Mas o que favorece aprendizagens mais ricas é o trabalho educacional qualificado dentro de cada escola, em cada sala de aula”.

Continuando a ideia sobre a formação de professores, a autora ainda afirma que, apesar de haver lacunas na formação básica do professor, muitas escolas se debruçam sobre o assunto, constituindo uma formação em contexto de trabalho para se aprofundarem em temas fundamentais do cotidiano.

A produção teórica sobre o uso pedagógico da rubrica é, em sua maioria, internacional, o que dificulta a ampliação do conhecimento e o acesso às principais pesquisas do tema no Brasil. Para ampliar o uso da rubrica como instrumento pedagógico, seria preciso traduzir ou organizar, em Língua Portuguesa, artigos e trabalhos sobre o assunto, além de investir na formação inicial e continuada de professores. Gatti (2014, p. 43) afirma que “reformas ou inovações na educação escolar básica não ganham folego, não se realizam, sem a participação qualificada de professores”.

A partir de uma revisão bibliográfica dos últimos anos sobre formação continuada, Moriconi *et al.* (2017) apresentam alguns aspectos sobre o desenvolvimento profissional dos professores. Um dos pressupostos é que a formação de professores acontece com o propósito de aperfeiçoar a prática docente, com a finalidade de melhorar a aprendizagem de seus alunos.

De um modo geral, eles têm como pressuposto que, a partir de uma iniciativa de formação continuada, espera-se que os professores adquiram novos conhecimentos e habilidades, o que os levaria a melhorar suas práticas pedagógicas, fazendo com que os alunos aprendam mais, conforme apresentado no esquema a seguir: (Moriconi *et al.*, 2017, p. 15).

FIGURA 1 – Modelo lógico dos efeitos esperados das iniciativas de formação continuada



Fonte: Moriconi *et al.* (2017, p. 16).

Para além das finalidades da formação continuada, há também as condições necessárias às escolhas dos temas e a intencionalidade do formador ao propor um plano de desenvolvimento para a docência.

Guskey e Yoon (2009) discorrem sobre o tempo que se designa a uma formação. Para os autores, *workshops* de um dia, por exemplo, são pouco eficazes na construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades necessárias para uma formação que possa gerar resultados na aprendizagem nos alunos. Sobre isso, defendem: “Um desenvolvimento profissional eficaz requer tempo considerável, e esse tempo deve ser bem organizado, cuidadosamente estruturado, dirigido propositadamente e centrado no conteúdo, na didática ou em ambos”. (Guskey; Yoon, 2009, p.499, tradução nossa)

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (Unesco, 2016, p. 4 *apud* Moriconi *et al.*, 2017, p. 33) defende que uma formação de professores eficaz “demanda uma visão holística, que equilibre conhecimento de conteúdo com habilidades pedagógicas, experiências práticas e suporte *in loco*”. Dessa forma, não basta apenas pensar na formação, mas é preciso estender sua capacidade para dar suporte ao corpo docente ao longo da vivência dos temas em questão.

O desenvolvimento de boas práticas pedagógicas, o aperfeiçoamento da docência e a aproximação de novos estudos são necessários para que o desenvolvimento docente avance ao encontro da aprendizagem dos alunos: “a ideia central é formar o professor para tomar decisões acerca de como os conhecimentos adquiridos na formação podem ser colocados a serviço de todos os seus alunos, sem descuidar de atender às necessidades específicas de cada um deles”. (Moriconi *et al.*, 2017, p.33)

Considerando a ideia de que a formação continuada é a chave para o avanço da prática pedagógica, é necessário que haja uma ação sistematizada e intencional na formação de professores

sobre a temática em questão. Apenas por meio de ações formativas é possível ampliar o uso desse importante instrumento pedagógico, a rubrica, que permite não só a produção de dados, mas a análise e a tomada de decisão em prol do aperfeiçoamento da prática docente e o avanço na aprendizagem dos estudantes.

1.3 Pesquisas correlatas

Considerando os objetivos da pesquisa já apresentados, é de suma importância resgatar a contribuição de outros pesquisadores. Ao realizar a pesquisa, não pude deixar de pensar na frase de Isaac Newton: “se cheguei até aqui é porque me apoiei nos ombros de gigantes”, pois acredito que o conhecimento é construído por bases bem consolidadas, e cada contribuição é parte de um todo que nos move em direção ao fazer melhor, sempre.

Para realizar esse resgate, um passo importante da pesquisa foi ampliar o olhar para os estudos já realizados sobre o tema em questão. Para essa etapa do presente trabalho, foi realizada uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Ao realizar a primeira busca com a palavra-chave “rubrica”, apareceram diversas pesquisas, desde as que abordam o uso de rubrica na avaliação de cursos de tecnologia até a estudos que não tinham relação com a área da educação. Selecionei quatro pesquisas que vão ao encontro das bases do presente estudo, no entanto, ainda com um recorte específico.

Uma das pesquisas é de Aguiar (2018), cujo foco da dissertação do mestrado profissional da Universidade federal do Ceará é a criação de um programa que produzisse rubricas para os professores em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Embora a concentração fosse no campo tecnológico, o autor apresenta ideias-chaves sobre o tema, o que demonstra uma ampliação da discussão sobre o uso do instrumento rubrica.

Diante das deficiências observadas nas ferramentas já existentes e visando tornar cada vez mais factível o uso de rubricas como instrumentais de avaliação por professores e alunos numa perspectiva de avaliação formativa, em que os sujeitos do fazer escolar são atores e autores do processo de ensino e aprendizagem, surgiu a necessidade de criação de um novo gerador de rubricas denominado Rubrica Express, com características mais específicas para o ambiente escolar e acadêmico, que apresente recursos além dos já existentes nos demais editores de rubricas (Aguiar, 2018, p. 18).

Outra pesquisa que dialoga com as concepções aqui apresentadas é de Lopes (2019), realizada na Universidade Federal dos Pampas, em um Mestrado Profissional para o Ensino de Ciências, cujo foco é uma unidade didática para o Ensino específico de um conteúdo sobre nutrientes. A pesquisadora utilizou como base o uso da rubrica no processo formativo tanto no percurso de aprendizado como de avaliação dos alunos.

A rubrica pedagógica, quando utilizada para avaliar uma apresentação de trabalhos, traz a possibilidade aos alunos de poder conhecer quais conceitos obtiveram ao finalizar a apresentação, o que torna viável aos estudantes corrigirem seus erros. Ao identificar os erros, os alunos têm a possibilidade de colocar mais atenção e dedicação nesse ponto e assim poder melhorar seu desempenho. E ao professor cabe pensar em quais estratégias e recursos poderá recorrer para melhorar o desempenho do aluno nesse critério em que o estudante teve dificuldades e não obteve uma avaliação satisfatória (Lopes, 2019, p. 32).

Outro fato positivo foi encontrar duas pesquisas relacionadas à educação, realizadas por egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores (Formep), as quais foram de grande contribuição para elucidar e repertoriar a presente pesquisa. Uma dessas dissertações é de Padilha (2021), que nos apresentou seu trabalho em nossa disciplina de Avaliação, com o Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes, trazendo maior compreensão sobre o uso pedagógico das rubricas.

A pesquisa de Padilha (2021) parte de uma análise de artigos e documentos internacionais recentes sobre rubricas, ampliando o repertório bibliográfico da presente pesquisa ao revelar autores importantes como Brookhart e Andrade.

Além disso, a discussão sobre aprendizagem autorregulada a partir do uso de rubricas foi de grande importância para fundamentar a discussão sobre as possibilidades do uso pedagógico da rubrica em avaliação.

A pesquisa de Ferraz (2019, p. 30), também realizada no Formep, proporcionou a ampliação do referencial teórico, além de contribuir para a reflexão sobre a ampliação do uso de rubricas, que compreende em uma “proposta planejada e integrada entre avaliação e ensino, centrada nas necessidades de comunicar com clareza aspectos relacionados ao processo avaliativo do aluno”.

Outra palavra-chave que gerou grande contribuição foi “avaliação de aprendizagem”, no período dos últimos 20 anos. Esta busca trouxe 865 resultados, dentre os quais me concentrei principalmente em trabalhos referentes à educação básica. Esse critério reduziu os achados em 205 pesquisas. Incluindo na busca “avaliação formativa”, foram encontrados 33 resultados.

A partir desse resultado, selecionei alguns trabalhos a partir da leitura inicial dos resumos, identificando as propostas de pesquisa que iam ao encontro dos objetivos do presente estudo. Por fim, incluí “formação de professores”, e retornaram 18 resultados. Nesse conjunto de pesquisas, a maioria se refere à formação de professores de uma disciplina específica – formação para o ensino de Ciências, Matemática, Construção da escrita –, o que pode indicar a escassez de pesquisas relacionadas à formação de professores e sobre a concepção de avaliação e práticas avaliativas aplicáveis em múltiplas situações didáticas.

A pesquisa de Weber (2007) aponta reflexões sobre a relação entre planejamento e avaliação, de maneira que o projeto pedagógico seja pensado numa perspectiva que traga significado para o aluno – e que a avaliação faça parte desse processo.

Outro passo importante para a organização e análise das pesquisas correlatas foi a busca de estudos que envolvessem as “devolutivas” e/ou “*feedbacks*” das avaliações. Neste caso, como resultado destas palavras-chave, retornaram algumas pesquisas relevantes sobre avaliação da aprendizagem.

Com o objetivo de identificar um estudo que analisasse as contribuições da avaliação da aprendizagem a partir dos registros no acompanhamento do aprendizado dos alunos, a pesquisa de Llata (2015) documentou discussões realizadas com os professores a respeito desse tema, apresentando-se como grande contribuição, pois, a partir dos pontos elencados pela pesquisadora, foi possível compreender uma proposta formativa para os professores acerca do tema.

Outra palavra-chave explorada foi “formação de professores”, pois se relaciona com a proposta de trabalho do Formep. Nesse sentido, a pesquisa de Llata (2015) contribuiu para a compreensão e importância dos registros dos professores sobre avaliação e como tais registros podem subsidiar a formação dos professores.

A autora realizou a pesquisa documentando as discussões de um grupo focal a partir dos registros dos professores sobre avaliações, revelando que a avaliação da aprendizagem é “um processo de extrema complexidade e abarca diversos conhecimentos do fazer docente”. Diante dessa perspectiva, das concepções de educação, do entendimento de como o aluno aprende e de como determinados conteúdos devem ser ensinados, a Llata defende que isso seja feito “por meio do diálogo, do envolvimento coletivo, na busca pelo aprimoramento das relações estabelecidas no ensinar/aprender” (Llata, 2015, p. 13).

A pesquisa de Azevedo (2007) buscou analisar as práticas avaliativas em escolas municipais na cidade de São Luís/Maranhão. A contribuição para esta pesquisa se dá pela discussão que a autora propõe do caráter dialógico sobre uma aprendizagem emancipatória, na análise da prática docente e da compreensão da comunidade escolar acerca das concepções de avaliação. Azevedo afirma:

Não tendo um fim em si mesma a avaliação da aprendizagem numa perspectiva crítica é um instrumento mediador por excelência, seja em relação ao processo pedagógico como um todo, seja em relação às aproximações sucessivas que favorece entre sujeito e objeto do conhecimento, na medida em que comunica os estágios de aprendizagem alcançados e possíveis (2007, p. 103).

Dessa maneira, a avaliação emancipatória⁶ se constitui em uma maior consciência crítica, por parte do corpo docente e discente, sobre os estágios da aprendizagem em que o sujeito se encontra, de forma que possam agir e transformar seu processo de ensino e de aprendizagem a partir dessa consciência.

Segundo Saul (2010, p.61), o que caracteriza uma avaliação emancipatória é a “descrição, análise e crítica” de uma realidade específica, com o objetivo de contribuir para as transformações que se fazem necessárias, pois “a avaliação é compreendida como recurso de mudança, de transformação, de libertação de condicionantes externos e construção de autonomia”.

O estudo dos trabalhos correlatos se mostrou de grande importância no percurso desta pesquisa, pois, ao identificar a temática em tantas outras perspectivas, ampliou nosso repertório tanto bibliográfico como de caminhos possíveis para discussão e trouxe clareza dos objetivos propostos.

⁶ “A avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo “aposta” no valor emancipador dessa abordagem, para os agentes que integram um programa educacional. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção as suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade” (Saul, 2010, p. 61).

1.4 Metodologia

O presente trabalho é fruto de um estudo de revisão narrativa de caráter qualitativo.

Os artigos de revisão narrativa são publicações amplas, apropriadas para descrever e discutir o desenvolvimento ou o "estado da arte" de um determinado assunto, sob ponto de vista teórico ou contextual. As revisões narrativas informam as fontes de informação utilizadas, a metodologia para busca das referências, e os critérios utilizados na avaliação e seleção dos trabalhos. Constituem, de análise da literatura publicada em livros, artigos de revista impressas e/ou eletrônicas na interpretação e análise crítica pessoal do autor (Rother, 2007, p. v).

Com o propósito de organizar uma análise acerca do objeto de estudo, a pesquisa se iniciou com a seleção de referencial bibliográfico. Já no princípio das buscas foi possível identificar que a maior parte de estudos conceituados e de perspectiva empírica sobre o uso de rubricas concentrava-se na Língua Inglesa.

A partir da revisão dos trabalhos, foi possível compreender a relação do tema em questão (rubricas) com a avaliação de aprendizagem, a aprendizagem e seus mecanismos, a prática docente e a formação de professores como importante pilar de transformação da prática pedagógica.

Esses temas também foram amplamente analisados a partir de revisão bibliográfica e depois descritos em uma perspectiva para o trabalho com rubricas.

Segundo Lüdke e André (2013), na revisão bibliográfica, predomina a análise de conteúdo, que permite inferências e a aplicação de análises para um determinado contexto e, em um segundo momento, como parte importante desse processo, a descrição a partir da análise do pesquisador, o que permite um diálogo com o objeto de estudo.

Ao desenvolver uma pesquisa bibliográfica, levamos em consideração o material já existente sobre o tema, utilizando como referência livros e artigos científicos, que constituem a natureza deste trabalho. A revisão de literatura ou revisão bibliográfica teria, então, dois propósitos (Mazzotti, 2002): a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa.

Iniciamos a leitura pelos principais autores do campo de Educação e Avaliação Educacional, como Perrenoud (1999), Hadji (2001), Luckesi (2014), Fernandes (2019), para

estabelecermos uma narrativa do campo epistemológico e sustentar a discussão do trabalho com rubricas como instrumento de avaliação formativa.

Para apoiar essa discussão, utilizamos algumas ferramentas de busca, como o Google Acadêmico e a BDTD.

A BDTD auxiliou a delimitar pesquisas e trabalhos já realizados no campo nacional. Um importante achado foi a limitação de trabalhos acerca do tema na combinação de palavras-chave “avaliação” + ”rubricas”. Com essa combinação foram encontrados 85 trabalhos; no entanto, ao combinar as palavras “avaliação de aprendizagem” + ”rubricas” + “educação”, os achados foram reduzidos a 39 trabalhos. Ao fazer uma busca pela área de concentração, foram selecionados 4 trabalhos que corroboram diretamente com a presente pesquisa:

QUADRO 1 – Pesquisas correlatas selecionadas pela BDTD

Ano de publicação	Autor	Título
2019	FERRAZ, Rosina de Paula Ferracciú	Avaliação como processo de aprendizagem: uma experiência com o uso de rubrica.
2019	LOPES, Graciane Marchezan do Nascimento.	Uma unidade de Ensino potencialmente significativa como proposta para o Ensino dos alimentos e seus nutrientes.
2019	AGUIAR, Francisco Reginaldo Alves Batista	Rubricas <i>Express</i> - Um gerador de rubricas On-line com aplicação mobile para avaliação da aprendizagem.
2021	PADILHA, Rodrigo Tomaz	Uso de rubricas na autoavaliação e na avaliação por pares: contribuições e desafios.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Dessa forma, a pesquisa foi tomando forma ao longo de um processo que envolveu descrição e análise em uma perspectiva dialógica. Segundo Zanette:

(...) destaca-se o processo e não o resultado em si; busca-se uma compreensão contextualizada no sentido de que as atitudes e as situações liguem-se na formação, dando lugar para as representações das experiências e das palavras; e, no reconhecimento do impacto do processo de investigação sobre os que estão envolvidos no contexto da pesquisa, ou seja, o pesquisador exerce influência sobre a situação em que está investigando e é por ela também influenciado (2017, p. 165).

A partir dessa primeira identificação, partimos para a procura de artigos científicos no Google Acadêmico. Essa ferramenta possibilitou o contato com trabalhos em língua estrangeira, fonte de grande parte desta pesquisa.

Como o objetivo geral da pesquisa foi o uso das rubricas, as palavras-chave utilizadas foram “*rubrics*”, “*education*” e “*assessment*”. Após essa busca, selecionamos alguns trabalhos mais relevantes.

QUADRO 2 – Pesquisas correlatas selecionadas pelo Google Acadêmico

Ano	Publicação	Título	Autores	Local
1997	Special Topic	What's Wrong and What's Right— with Rubrics.	POPHAM, J.W.	Los Angeles, California
2000	Educational Leadership	Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. What do you Mean by Results?	ANDRADE, H.	Cambridge, Massachusetts
2009	Educational Leadership	What Works in Professional Development?	GUSKEY, R.T.; YOON, S. K.	Lexington, Kentucky
2009	Engaging the Whole Child: Reflections on Best Practices in Learning, Teaching and Leadership	Students at Bat.	GUSKEY, T. R.; ANDERMAN, E. M.	Alexandria, Virginia
2011	Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos	Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais.	FERNANDES, D.	Universidade de Évora
2015	Educational Review	The quality and effectiveness of descriptive rubrics.	BROOKHART, S. M.; CHEN, F.	
2021	Critério	Para uma Iniciação às Práticas de Classificação Através de Rubricas.	FERNANDES, D.	Porto, Portugal

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Assim, em contato com os principais autores sobre rubricas, pudemos nos aproximar da literatura a partir de livros publicados por Brookhart (2012), Guskey e Yoon (2009) e Wiggins e McTighe (2019).

Ao compreender melhor o tema e como se relaciona com a avaliação e a avaliação de sala de aula, foi possível estabelecer relações acerca do uso das rubricas nesse contexto. A partir de exemplos dos autores e da compreensão didática sobre descritores e objetivos e como estes mesmos compõem – não só a formação do currículo, mas a intencionalidade pedagógica por trás de projetos pedagógicos –, foi possível organizar uma unidade sistemática de elaboração de rubricas.

A partir de uma análise linguística sobre um descritor da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi possível estabelecer etapas dos campos cognitivo e da linguagem necessárias para estabelecer evidências de aprendizagem.

Com essa análise, foi elaborado um quadro descritivo e classificatório acerca dos processos pedagógicos anunciados no descritor selecionado da BNCC. Esse quadro serviu de base para a análise e compreensão sobre a elaboração de rubricas de todos os tipos apresentados no trabalho. Dessa maneira, estabelece-se uma ligação direta de compreensão linguística, conhecimento pedagógico do conteúdo, processo de aprendizagem e avaliação das aprendizagens.

O foco do trabalho foi compreender as bases fundamentais da avaliação e do uso das rubricas de maneira propositiva, com o olhar também para a formação de professores, de modo a compreender para multiplicar.

O grande intuito sempre foi colaborar com a compreensão e a reflexão acerca do uso de rubricas na sala de aula, tema de grande relevância. Dessa forma, após a análise de modelos apresentados por outros autores, ocorreu um processo descritivo sobre a elaboração de rubricas, parte considerada importante para a contribuição da prática e do uso desse instrumento por outros docentes.

2 A AVALIAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA DE AVANÇO NAS PRÁTICAS FORMATIVAS

2.1 Avaliação da aprendizagem

Dentre as teorias da aprendizagem, a avaliação se constitui como um pilar fundamental para o aperfeiçoamento da prática docente e para a melhoria do desempenho e da aprendizagem dos estudantes.

Avaliar e ser avaliado faz parte da rotina de estudantes e professores na sala de aula. Segundo Sousa (2000, p.101) “a avaliação de sala de aula tem como foco o processo de ensino-aprendizagem e visa subsidiar o aperfeiçoamento da prática docente”. Nessa perspectiva, a avaliação de aprendizagem se torna um recurso, mais do que apenas um instrumento de seleção ou classificação.

A avaliação do rendimento escolar traduz em última instância e de forma explícita a proposta educacional da escola. Como instrumento de ensino que tem rituais definidos na administração escolar, suas decisões trazem consequências no cotidiano da escola e refletem a proposta educacional aí vivida efetivamente (Sousa, 2000, p. 127).

Historicamente, a avaliação não foi sempre vista dessa maneira, (Guba; Lincoln, 1994; Pais, 1998; Alaiz; Góis; Gonçalves; 2003; Fernandes, 2005 *apud* Alves; Cabral, 2015) apresentam um levantamento sobre os conceitos de avaliação educacional através dos anos, agrupando em quatro gerações de pesquisadores e pensadores da avaliação que “desenharam” e desenvolveram algumas teorias sobre o tema.

A primeira geração, constituída no início do século XX, acreditava que a neutralidade e a objetividade podem ser apresentadas por meio de dados, números e estatísticas, e que assim seria possível classificar e quantificar o processo de aprendizagem. Essa geração compreendia que uma medição única de sujeitos distintos, expostos a um mesmo programa, seria uma estratégia de avaliação justa e de qualidade.

Da mesma forma, acreditava-se que, ao oferecer as mesmas oportunidades avaliativas das competências individuais, haveria uma ação neutra de medição dos conhecimentos. Contudo, Alves e Cabral (2015) chamam atenção para o fato de que esse processo resulta em uma larga exclusão escolar e tira qualquer responsabilidade do docente e da instituição sobre a avaliação.

A segunda geração se debruça sobre a preparação técnica dos profissionais e os limites da avaliação. Compreendem a avaliação com certo enviesamento docente e/ou institucional. Mantém-se ainda a base da avaliação, mas, de forma geral, defende-se “a descrição do desempenho discente frente a objetivos previamente estabelecidos e estratégias avaliativas distintas para cada tipo de uso final que os resultados terão (avaliam-se domínios cognitivos, psicomotores e afetivos)” (Alves; Cabral, 2015). Os trabalhos de Benjamin Bloom e Ralph Tyler se destacam nessa geração.

Ainda segundo Alves e Cabral (2015), a terceira geração apresenta a ideia que avaliar implica um juízo de valor aplicado pelo docente aos seus alunos:

Ora, é a consciência (ou essa visão) de que a avaliação é um processo de emissão de juízos de valor sobre a valia de algo que define a identidade dessa geração. É enfim assumido que a finalidade da avaliação é emitir um juízo acerca do mérito (qualidade intrínseca) ou valor (qualidade extrínseca ou contextual) de um objeto, assumindo o avaliador o estatuto de juiz que descreve, compreende, analisa, decide (Alves; Cabral, 2015, p. 635).

Nesse sentido, a avaliação e o processo de ensino e aprendizagem estão diretamente conectados, formando uma tríade essencial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. É dentro desse enquadramento teórico que se formam as ideias de avaliação formativa e avaliação somativa. Nessa perspectiva, a avaliação não exerce uma lógica excludente ou hierárquica, no entanto, possibilita mais controle docente sobre os processos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula.

Em uma lógica de descentralização na distribuição do poder sobre a avaliação, a quarta geração traz a contribuição de um processo mais construtivista. Compreende-se que há uma ligação entre os processos avaliativos, os sujeitos e os objetivos de ensino e aprendizagem trabalhados em sala de aula. Ainda segundo Alves e Cabral (2015), é nessa geração que se desenvolve a ideia de poder compartilhado e de estratégias de integração entre o processo de avaliação e de ensino aprendido. Além disso, introduz-se a ideia da avaliação formativa considerando o contexto, a negociação e a participação dos sujeitos envolvidos.

À luz das contribuições da chamada quarta geração, ainda é possível acrescentar que a avaliação de aprendizagem deve ser um suporte tanto para o professor como para o aluno. Um processo que observa, analisa e busca informações sobre a aprendizagem.

A importância da avaliação educacional costuma ser ressaltada por todos os que integram a comunidade acadêmica. Até época recente, entretanto, essa mesma avaliação limitava-

se à mensuração do desempenho escolar, ou, então, era concebida segundo um modelo simplista, baseado na apresentação de objetivos comportamentais, construção e aplicação de instrumentos, análise dos resultados e elaboração de um relatório final (Vianna, 2014, p. 74).

Nessa concepção, é importante para o professor compreender quais objetivos, competências e habilidades foram atingidos e quais ainda precisam de mais tempo de aprendizagem, para que haja um ajuste no ensino. Já no que é tangível ao aluno, é preciso pensar sobre o impacto das tomadas de decisões para o sujeito avaliado, como ele se vê no processo e como seguir no avanço da aprendizagem.

Luckesi (2000, n. p.) coloca que o ato de avaliar é universal e que todos nós avaliamos o tempo todo. Compreende que “avaliar é o ato de ver, julgar e agir”, sendo que “ver” é o ato da avaliação em si, o “julgar” compreende a coleta de dados que toda avaliação deve subsidiar e o “agir” a tomada de decisão por parte dos professores acerca dos resultados e suas ações pedagógicas. Dessa forma, a avaliação nos ajuda a compreender se “nossos atos já produziram os resultados desejados”, se os objetivos de aprendizagem já foram atingidos, ou se é preciso rever o plano de ensino a fim de garantir a aprendizagem que foi estabelecida como parâmetro (Luckesi, 2020, n. p.).

Ao afirmar que a avaliação é mais um recurso do qual os professores podem lançar mão para a melhoria de sua prática na sala de aula, compreendemos que no processo de aprendizagem a avaliação deve subsidiar as escolhas e o percurso determinado, assim como os planejamentos e as metodologias. Hadji ainda acrescenta:

E toda avaliação tem – ou deveria ter, em um contexto pedagógico – uma dimensão prognóstica, no sentido de que conduz - ou deveria conduzir - a um melhor ajuste ensino/aprendizagem. Poderia - deveria - tratar-se de adaptar melhor o conteúdo e as formas de ensino às características dos alunos reveladas pela avaliação (pedagogia diferenciada) (2001, p. 20).

Apesar de avançarmos nas discussões sobre a avaliação de aprendizagem no ambiente acadêmico, a prática de sala de aula ainda precisa ser amplamente discutida e repensada. Para Roldão e Ferro (2015, p. 595), “ao dissociar-se da dimensão didática e do desenvolvimento do currículo, a avaliação reassume-se como um fim em si mesmo nas práticas das escolas”.

Nesse contexto, muitas vezes as avaliações surgem como atividades pontuais, como um protocolo que precisa ser concluído, em caráter apenas somativo, sem considerar os resultados ou

os meios para o avanço da aprendizagem, o que Roldão e Ferro (2015, p. 575) chamam de “divórcio ensino-avaliação”. Os autores apresentam um contexto em que a avaliação em si se constitui de uma “entidade autônoma”, ou seja, um fenômeno que tem “vida e lógicas próprias”, e que, por isso, “em larga medida pervertem – a integridade do processo”.

Para os autores (2015, p. 578), convém “desconstruir as práticas avaliativas mais correntes, que dissociam a avaliação do processo de ensino” e, desse modo, aproximar os alunos do seu processo de aprendizagem, tornando a avaliação parte deles e não apenas um momento isolado de seu histórico escolar. Dentro desta perspectiva, Fernandes afirma:

[.] a avaliação deve induzir e/ou facilitar a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens; a recolha de informação deve ir para além dos resultados que os alunos obtêm nos testes; a avaliação tem de envolver os professores, os pais, os alunos e outros intervenientes; os contextos de ensino e de aprendizagem devem ser tidos em conta no processo de avaliação; a definição de critérios é essencial para que se possa apreciar o mérito e o valor de um dado objeto de avaliação (2005, p. 53).

Corroborando com a ideia de que é preciso olhar para avaliação como estratégia potente para o melhoramento das ações cotidianas de ensino e aprendizagem na sala de aula, Hadji (2001, p. 80) afirma que “a vontade de colocar a avaliação a serviço das aprendizagens podia traduzir-se em decisões de ordem didática, proporcionando uma maior variabilidade da prática docente”.

Ampliando a compreensão sobre a avaliação da aprendizagem, Black *et al.* (2018) apresentam um pensamento que corrobora as ideias apresentadas até aqui e acrescentam a importância do papel da avaliação numa concepção formativa:

Avaliação para a aprendizagem é qualquer processo de avaliação no qual a prioridade tanto no seu planeamento quanto na sua implementação seja servir ao propósito de promover as aprendizagens dos estudantes. Nesse sentido, ela difere de avaliações cujo foco primário é servir aos propósitos de responsabilização, ranqueamento ou para certificar competências. Uma atividade avaliativa pode ajudar os estudantes se ela prover informações que os próprios estudantes e os professores possam utilizar enquanto devolutivas para avaliarem a si próprios e uns aos outros, e que aja na modificação das atividades de ensino e de aprendizagem nas quais ambos estão engajados. Ela se torna uma “avaliação formativa” quando as evidências coletadas são efetivamente utilizadas para adaptar o trabalho do professor de modo a atender às necessidades dos estudantes (Black *et al.*, 2018, p. 156).

Podemos concluir, portanto, que “a avaliação, em um contexto de ensino, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção desses saberes e competências pelos alunos” (Hadji, 2001, p. 15). Dessa forma, a avaliação se dá, na sua dimensão

mais formativa, a partir na intencionalidade do projeto pedagógico e das interações entre educadores e educandos, com objetivo de avançar no desenvolvimento das habilidades que pretendem atingir como aprendidas.

2.2 Avaliação formativa

Ao encontro da ideia de que é dentro de uma concepção de avaliação formativa⁷ que é possível construir um projeto pedagógico potente para as aprendizagens, é importante destacar a finalidade do processo avaliativo formativo. Para Hadji (2001, p. 20) “é a intenção dominante do avaliador que torna a avaliação formativa.” Partindo dessa afirmação, podemos compreender que o propósito para o avanço das aprendizagens é o que promove a avaliação numa proposta verdadeiramente formativa.

A ideia de avaliação formativa sistematiza esse funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens: “a avaliação formativa está portanto centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados)” (Bain, 1988b, p. 24 *apud* Hadji, 2001, p. 21).

Perrenoud (1999, p. 103) afirma que “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.” Dessa maneira, a avaliação formativa se torna elemento estruturante para a individualização das aprendizagens e para a “diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos, até mesmo dos procedimentos de aprendizagem ou dos ritmos de progressão, ou ainda, dos próprios objetivos” (Perrenoud, 1999, p. 121).

Pensando nessa perspectiva, a avaliação só pode ser considerada verdadeiramente formativa se utilizarmos dados da aprendizagem dos alunos a fim de modificar percursos pedagógicos para que todos os alunos atinjam os objetivos iniciais propostos. Assim, se não houver impacto direto na sala de aula, não podemos considerá-la formativa. Perrenoud (1999, p. 78) propõe “considerar

⁷ “Na perspectiva descritiva que aqui adoto, essa ampliação autoriza a dar conta das práticas correntes da avaliação contínua sob o ângulo de sua contribuição almejada ou efetiva para a regulação das aprendizagens durante o ano escolar” (Perrenoud, 1999, p. 78).

como formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso”.

É nesse sentido que devemos pensar que a avaliação formativa não está ligada a nenhum instrumento específico, nem metodologia. Deve ser pensada como uma prática⁸ que privilegia as evidências coletadas, a partir de uma avaliação no seu sentido mais conceitual (medir e julgar), para a melhoria da aprendizagem dos alunos, ou seja, “a pertinência do princípio segundo o qual uma prática – avaliar – deve tornar-se auxiliar da outra – aprender.” (Hadji, 2001, p. 15)

Hadji concentra a ideia da avaliação formativa em três pontos:

- colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dará sentido: tornar-se um elemento, um momento determinante da ação educativa;
- propondo-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que, realmente, ele é;
- inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica (2001, p. 21).

Ampliando o debate acerca do tema, também é necessário discutir a prática pedagógica que diz propor uma avaliação formativa, mas não compreende o conceito em sua totalidade e, dessa forma, apresenta equívocos que distanciam, não só a prática conceitual, mas a aprendizagem dos alunos.

A avaliação formativa é um processo de individualização do ensino para o avanço das aprendizagens. É por isso que Perrenoud propõe que a avaliação formativa esteja no centro do plano de ensino e que ele seja pensado por meio dessa lógica, como cita seguir:

A avaliação formativa parece, então, um componente obrigatório de um dispositivo de individualização das aprendizagens, de diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos, até mesmo dos procedimentos de aprendizagem ou dos ritmos de progressão, ou ainda, dos próprios objetivos (Perrenoud, 1999, p. 121).

Nesse sentido, se ainda falta aos professores conhecimentos básicos acerca da avaliação de aprendizagem, ou seja, da avaliação da sala de aula, para que possamos modificar algumas práticas

⁸ “(...) não há razão alguma que os engaje em uma avaliação formativa, que não lhes deixará senão amarguras ou frustrações. Saber mais sobre seus alunos, o que eles dominam, a maneira como aprendem só é motivador quando se pode reinjetar imediatamente uma parte dessas informações na ação pedagógica” (Perrenoud, 1999, p. 122).

enraizadas no senso comum, é na formação continuada que podemos engajar os docentes acerca dessa compreensão.

É pensando na qualidade dessa análise, dessa interpretação, que a presente pesquisa defende a ideia de que é na formação de professores que podemos modificar esse cenário, seja ela inicial, continuada ou em contexto de trabalho.

2.3 Metacognição e regulação

A metacognição desempenha um papel importante na aprendizagem dos estudantes por mediar a percepção sobre os próprios erros e dificuldades, tanto em relação a tarefas e conteúdo como em relação a emoções e motivações.

Segundo Livingston (2003, p. 3, tradução nossa), “os conhecimentos metacognitivos referem-se às experiências adquiridas ou conhecimentos sobre processos cognitivos, conhecimentos que podem ser utilizados para controlar a aprendizagem”, ou seja se refere a regulação de processos de aprendizagem.

A partir da definição de metacognição, podemos nos questionar: como realizar um planejamento com intencionalidade formativa em que o aluno assuma o processo de metacognição e autorregulação em seu processo de aprendizagem? Como ajudar o aluno a desenvolver tais estratégias de aprendizado?

Essa lógica de ensino-aprendizagem⁹ se relaciona com a ideia de uma sala de aula mais autônoma e reflexiva, rompe com a dinâmica do professor como único responsável pelo processo, coloca os alunos em um ambiente de autorregulação e reflexão acerca dos conteúdos e do percurso escolhido pela equipe docente ao longo do ano letivo. Hadji nos apresenta um caminho, como uma resposta aos nossos questionamentos:

A passagem de procedimentos de autorregulação metacognitiva implica essencialmente uma “tomada de consciência”. As operações de regulação metacognitiva constituem então em uma “espécie de interface” entre a rede das representações de que dispõe o sujeito para organizar sua atividade face à tarefa e os processos de produção que mobiliza para atingir

⁹ “(...) trata-se de desenvolver por si mesma, ainda que a partir de questões sugeridas pela avaliação, uma teoria geral das regulações metacognitivas e interativas das aprendizagens e do desenvolvimento, em geral em situação escolar, sem querer absolutamente, sob este ângulo, distinguir, no conjunto dos feedbacks que participam da regulação das aprendizagens, o que resulta de uma avaliação formativa e o que faz parte de outras lógicas de ação” (Perrenoud, 1999, p. 114).

o objetivo da tarefa. Em outras palavras, a autoavaliação pela tomada de consciência, implica, (.) marca (e permite) a passagem de uma regulação simplesmente cognitiva (tácita, espontânea) a uma regulação metacognitiva (consciente, refletida, e permitindo consequentemente explorar mais seus recursos e conhecimentos) (2001, p. 104).

Além da metacognição, a regulação também estabelece um papel fundamental em um percurso mais autônomo do aluno. É uma importante estratégia a ser desenvolvida, assim como a metacognição. Aliás, as duas se combinam e se completam à medida que esse percurso de aprendizagem se torna o ponto central da sala de aula. Ao levar em consideração esses dois processos, o professor passa a uma nova lógica de ensino. Segundo Perrenoud (1999, p. 111, grifo do autor) “nesse espírito, a *regulação não é um momento específico da ação pedagógica, é um componente permanente dela*”.

Sobre o papel da regulação, Perrenoud (1999, p. 125) propõe: “privilegiar a regulação é renunciar sem hesitação às atividades, meios, ideias que não ajudem a aprender, a despeito da dedicação com que se possa tratá-los por outras razões”, ou seja, ao compreender que tais estratégias beneficiam o percurso dos alunos ao objetivo central, a aprendizagem.

Cabe ao professor olhar de maneira crítica e reflexiva para o seu planejamento e renunciar a atividades e recursos que o colocam como centro do conhecimento, privilegiando ações formativas e engajadoras do ponto de vista do aluno.

(...) a regulação não pode ser feita senão por meio de pequenos toques, no momento em que o aluno está às voltas com uma dificuldade concreta. Se o professor não tem exatamente em mente os domínios específicos visados, intervirá sobretudo para manter o aluno na tarefa ou para ajudá-lo a realizá-la, intervenções que não garantem absolutamente uma regulação das aprendizagens (Perrenoud, 1999, p. 82).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tal processo se torna ainda mais favorável¹⁰, pois o professor polivalente tem condições de acompanhar o avanço na aprendizagem de seus alunos em diversas áreas do conhecimento, o que permite fazer ajustes para retomar conteúdos e remodelar seus planejamentos a fim de atingir um objetivo que esteja mais difícil para um grupo ou outro de sua turma.

¹⁰ “Na maioria das turmas, em particular no ensino primário e no início do secundário, essa regulação coletiva é acompanhada de intervenções mais individualizadas: o professor atende particularmente alguns alunos, vigia-os mais de perto, auxilia-os com mais recursos de apoio (obras de referência, professores auxiliares, aulas de reforço)” (Perrenoud, 1999, p. 79).

Em seu livro “Avaliação Desmistificada”, Hadji (2001, p. 105) cita uma teoria de Françoise Campanale em que o pesquisador determina “três movimentos: o *recuo*, *distanciamento* e *descentralização*”. Segundo o autor esses movimentos permitem uma “transformação” do próprio sujeito, ao conduzi-lo em um processo de retomada e reflexão de seus produtos (ou tarefas), o que permite a metacognição.

Perrenoud nos traz uma referência sobre o a avaliação formativa e regulação:

A propósito de avaliação formativa e, mais geralmente, de pedagogia de domínio, Allal (1988a) distinguiu três tipos de regulação:

- As regulações *retroativas*¹¹, que sobrevivem ao termo de uma sequência de aprendizagem mais ou menos longa a partir de uma avaliação pontual;
- as regulações *interativas*¹², que sobrevivem ao longo de todo o processo de aprendizagem;
- as regulações “*proativas*”, que sobrevivem no momento de engajar o aluno em uma atividade ou situação didática novas (Allal, 1988a, *apud* Perrenoud, 1999, p. 106).

A regulação proativa, a que mais nos cabe refletir, se relaciona com esse instrumento pedagógico, a rubrica, pois compreendemos que o aluno é apresentado, convidado, a fazer parte daquele percurso proposto. Segundo Perrenoud (1999, p. 107) “a regulação proativa “situa-se nos limites da avaliação formativa”, que se refere ao estágio anterior ao de ensinar, e envolve questionar-se sobre “a quem se destina esse ensino, o que os alunos já sabem, quais são suas disposições de ânimo e seus recursos, que dificuldades correm o risco de encontrar”, o que garante um ajustamento das tarefas à diversidade dos alunos.

Dentro desses processos cognitivos, é preciso também elencar a compreensão sobre a autorregulação, ação cognitiva importante a ser desenvolvida ao longo do percurso de aprendizagem.

Rosário, Núñez e González-Pienda (2006), no livro *Comprometer-se com o estudar na universidade: “cartas do Gervásio ao seu umbigo”*, tratam do processo de autorregulação de maneira direta ao desenvolvimento dessa ação cognitiva pelo indivíduo, organizando definições, práticas e proposições acerca da autorregulação à luz das teorias da aprendizagem.

¹¹ “A regulação retroativa *pode* tomar a forma de uma remediação, mas essa não é a única possibilidade. A remediação deve, ela também, ser entendida em um sentido amplo: “remediar” não quer dizer necessariamente retrabalhar as *mesmas*, noções e habilidades, mesmo com novas explicações, com mais tempo, com um material diferente. Uma remediação ampla pode levar a reconstruir elementos bem anteriores, em outras dimensões da situação didática, até mesmo da trajetória escolar” (Perrenoud, 1999, p. 106).

¹² “Sobre a regulação interativa, ‘o interesse do conceito é justamente fazer a avaliação formativa pender para o lado da comunicação contínua entre professores e alunos’” (Cardinet, 1988 *apud* Perrenoud, 1999, p. 107).

Segundo os autores, “a autorregulação refere-se a pensamentos, sentimentos e ações que são planejadas e sistematicamente adaptadas, quando necessário, para incrementar a motivação e a aprendizagem” (Schunk, 1994; Zimmerman, 2000a *apud* Rosário; Núñez; González-Pienda, 2006, p. 16). Sobre o que define a autorregulação e o que faz parte desse processo, os autores ainda complementam que a autorregulação “não pode ser caracterizada como um conjunto de características dos alunos, mas sim como processos ativados em contexto para alcançar o sucesso escolar” (Rosário; Núñez; González-Pienda, 2006, p. 116).

Ao compreender que tais ações cognitivas estão a serviço da aprendizagem, a rubrica se torna, nesse contexto, instrumento pedagógico facilitador de tais processos. Nesse sentido, os autores complementam:

Aplicado ao campo da educação, este conceito compreende um vasto leque de processos e estratégias: o estabelecimento de objetivos; a atenção e concentração na instrução utilizando estratégias de codificação, organização e evocação da informação aprendida; a construção de um ambiente de trabalho que favoreça o rendimento escolar, utilizando recursos adequadamente; a gestão do tempo disponível e a procura da ajuda necessária junto de colegas e familiares, entre outros (Rosário; Núñez; González-Pienda, 2006, p.16).

Assim, encontramos um ponto de encontro para ampliar o uso das rubricas e estabelecer que a tríade ensino-aprendizagem-avaliação perpassa ações cognitivas muito mais complexas do que meramente uma sequência curricular. É preciso oferecer, além de estratégias metacognitivas, pontos de motivação aos alunos. Nesse sentido, os autores concluem que “o construto de autorregulação se relaciona com o grau no qual os alunos se sentem metacognitiva, motivacional e comportamentalmente participantes no seu processo de aprendizagem” (Rosário; Núñez; González-Pienda, 2006, p. 102).

Dessa forma, a rubrica permite que os alunos tenham acesso, desde o início, ao que se espera de seu próprio desempenho. Como já mencionado, o uso desse instrumento permite que se construa um contrato didático na sala de aula. Os autores complementam essa ideia ao afirmar que “os professores poderiam discutir com os alunos a aplicação das estratégias de autorregulação a situações concretas, treinando a sua transferência para outros contextos” (Rosário; Núñez; González-Pienda, 2006, p. 117).

Fernandes (2011, p. 88) contextualiza historicamente a relação entre avaliação formativa e tais estratégias cognitivas. Segundo o autor, no início dos anos 80, surge uma avaliação formativa que está mais ligada ao processo do que aos resultados, “uma avaliação interativa e contínua que

pressupõe a participação ativa dos alunos, nomeadamente através dos processos de autoavaliação, de autorregulação e de autocontrole”.

Pensando no objeto principal de pesquisa do presente trabalho, chamamos atenção para os modelos de avaliação e, principalmente, para o que a avaliação formativa¹³ pode fazer para desenvolver essas estratégias cognitivas. Segundo Hadji:

(...) devemos ainda observar que o primado concedido pela avaliação formadora à autoavaliação exprime paralelamente a vontade de desenvolver atividades de *metacognição*. É sabido que se pode designar, por meio desse termo, um processo mental interno pelo qual um sujeito toma consciência dos diferentes aspectos e momentos de sua atividade cognitiva. Por meio desse processo, o sujeito toma distância em relação aos conteúdos envolvidos pelas atividades cognitivas em andamento. Por isso, a metacognição é sinônimo de atividade de autocontrole refletido das ações e condutas do sujeito que aprende. Ela é da ordem da conceptualização refletida, e implica uma tomada de consciência, pelo sujeito, de seu próprio funcionamento. Compreende-se seu papel no êxito das aprendizagens. Por meio da autoavaliação, é visado exatamente o desenvolvimento das atividades de tipo cognitivo, como forma de uma melhoria da regulação das aprendizagens, pelo aumento do autocontrole e da diminuição da regulação externa do professor (2001, p. 103).

É também nessas bases que observamos o papel das rubricas como instrumento facilitador desses processos. Ao entrar em contato com os critérios e objetivos explícitos, o aluno estabelece uma relação com seu percurso de aprendizagem, que lhe permite controlar e regular o caminho para atingir o que é esperado frente as habilidades e competências a serem desenvolvidas.

Vê-se, portanto, que a utilização de um instrumento destinado à autoavaliação pode ter um alcance e uma significação muito diferentes conforme o contexto no qual ela se situa, e seu grau de integração à dinâmica de desenvolvimento de autorregulação metacognitiva dos sujeitos em questão. A avaliação não se tornará automaticamente mais formativa só pela operacionalização de instrumentos sites de autoavaliação. Tudo depende do uso que o aluno poderá fazer desse instrumento, do sentido que lhe dará, e de sua participação, a partir disso, em um movimento que favoreça “uma autorregulação geradora de aprendizagens” (Allal, 1993, p. 86 *apud* Hadji, 2001, p. 105).

Dessa forma, estabelecemos a importância da compreensão sobre as rubricas, para que o professor e, principalmente, o aluno façam uso desse instrumento a favor da autorregulação e da

¹³ “(...) afirmo que uma avaliação é *formativa* se, ao menos na mente do professor, supostamente contribuir para a *regulação* das aprendizagens em curso no sentido dos domínios visados. Essa linguagem abstrata permite definir a regulação por meio de suas *intenções*, sem fechar de saída em uma concepção particular dos objetivos, da aprendizagem ou da intervenção didática” (Perrenoud, 1999, p. 77).

metacognição no processo de sua aprendizagem. Esses mecanismos favorecem a construção de estratégias cognitivas que permanecem com o sujeito em todos os seus percursos de aprendizagem.

Sobre a importância de estabelecermos uma relação intrínseca com o processo de aprendizagem, Rosário, Núñez e González-Pienda (2006, p. 105) afirmam que “os alunos com objetivos orientados para a aprendizagem estão mais centrados no progresso da sua aprendizagem, do que os alunos com objetivos centrados na realização”.

Nesse sentido, podemos concluir que, para o desenvolvimento desses mecanismos cognitivos – a metacognição, a regulação e autorregulação –, o mais favorável seja a avaliação formativa¹⁴.

Como citado anteriormente, nesse processo, a rubrica se torna um instrumento ainda mais potente para desenvolvermos as habilidades, competências e estratégias de aprendizado. Por isso, é de grande importância que possamos compreender a constituição desse instrumento, proposto no capítulo seguinte.

¹⁴ “A concepção de avaliação formativa como intervenção deliberada do professor, induzindo uma regulação antecipada, interativa ou retroativa de uma aprendizagem em curso, leva a um paradoxo: o conceito de avaliação formativa, assim compreendido em termos de regulação, tende a se fundir em uma abordagem mais global dos processos de regulação das aprendizagens em curso em um dispositivo, sequência ou situação didáticas” (Perrenoud, 1999, p. 89).

3 RUBRICAS: COMPREENDER PARA AVANÇAR

3.1 Contexto histórico

Em seu livro *How to create and use rubrics for formative assessment e grading*, Brookhart (2012) relata o princípio do trabalho com rubricas, iniciado a partir de uma base de critérios e níveis de performance para a escrita de textos, no início dos anos 1980 nos Estados Unidos. Esse trabalho foi chamado de 6+1 (*six-plus-one*).

Havia uma discussão entre os professores de Língua Inglesa sobre a dificuldade de avaliar a escrita dos estudantes, de estabelecer critérios e até de ensiná-los com clareza sobre alguns aspectos da escrita, alguns marcadores importantes. Naquela ocasião, os professores nomearam como “rubrica de marcadores de escrita”. Judy Arter, criadora, pesquisadora e formadora de professores, que iniciou a construção do 6+1, declarou, em uma conversa com Brookhart (2012, p.41, tradução nossa), que “os marcadores 6+1 transformaram não só o jeito que pensávamos sobre a escrita, mas também o jeito que pensamos sobre avaliação de sala de aula”.

Os pesquisadores e criadores do 6+1 identificaram 6 marcadores importantes para esse trabalho de escrita; eram eles: Ideias, Organização, Opinião, Escolha de palavras, Fluência das frases, Convenções de escrita (gramática e ortografia) + apresentação. (Brookhart, 2012, p. 43, tradução nossa)

O +1 vem da ideia de que os alunos deveriam aprender os critérios e elementos que fazem parte de um texto que seria publicado ou apresentado, que, por isso, deveria ter certas características específicas. Segundo Brookhart (2012, p. 44, tradução nossa), ao notarem que esses marcadores eram os pontos focais a que os alunos deveriam se atentar para a escrita dos textos, entenderam que “esses elementos são os indicadores ou ponteiros para a criação de critérios”.

Brookhart (2012, p. 44, tradução nossa) apresenta o 6+1 como um divisor de águas na avaliação de sala de aula. Além de apresentar um novo jeito de olhar para a construção do trabalho, muitas vezes visto como subjetivo, também foi possível refletir sobre o processo de aprendizagem dessas tarefas, como escrita e resolução de problemas matemáticos: “o 6+1 marcadores de escrita fez mais do que revolucionar o ensino e a aprendizagem da escrita. Ele mostrou às pessoas o que esse novo instrumento chamado ‘rubricas’ poderia e deveria fazer.”

Após essa experiência, os estudos sobre rubricas começaram a surgir sobre o ponto de vista da avaliação da aprendizagem em outras áreas do conhecimento, como instrumento pedagógico potente para o processo de ensino-aprendizagem e de avaliação formativa.

Outros pesquisadores passaram a se debruçar sobre as rubricas e a compreender suas potencialidades. Segundo Andrade:

As rubricas fazem com que a avaliação do trabalho dos alunos seja rápida e eficiente, e ajudam os professores a justificar aos pais e outros as notas que atribuem aos alunos. No melhor das hipóteses, as rubricas são um instrumento pedagógico que apoia a aprendizagem dos estudantes e o desenvolvimento de competências de pensamento sofisticadas. Quando utilizadas corretamente, servem os propósitos de aprendizagem, bem como de avaliação e responsabilização (Andrade, 2000, p. 13, tradução nossa).

Dessa forma, aos poucos, as rubricas se popularizaram em escolas estadunidenses e passaram a ser objeto de estudo e análise na promoção de práticas formativas na sala de aula da Educação Básica e, mais tarde, do Ensino Superior.

3.2 Apresentação e definições

Para compreender o que são rubricas e ampliar a compreensão para sua aplicação como um potente instrumento pedagógico, Brookhart (2012, p. 3, tradução nossa) apresenta o significado etimológico da palavra rubrica¹⁵: “que provém do latim para vermelho”.

Além disso, apresenta o significado segundo o dicionário online Merriam-Webster que “lista o primeiro significado como “a regra de autoridade” e o quarto significado como “um guia que lista critérios específicos para classificar ou pontuar trabalhos acadêmicos, projetos ou testes” (Brookhart, 2012, p. 6). É importante notar que, desde a origem da palavra, a rubrica já se apresenta como um guia, um caminho ou uma regra a ser seguida.

Para compor o significado de rubrica e compreendê-la como um instrumento pedagógico, elencamos algumas definições epistemológicas no que se refere à educação:

Para Wiggins e McTighe:

¹⁵ “O significado original de rubrica tem um pouco a ver com o nível dos trabalhos dos estudantes. O Dicionário Inglês Oxford nos diz que no meio do século XV, as rubricas se referiam a diferentes títulos de um livro. Isso tem origem do trabalho dos monges cristãos que meticulosamente reproduziram as sagradas escrituras, invariavelmente iniciavam cada capítulo principal com uma grande letra vermelha. Como *ruber* em latim significa vermelho, rubrica passou a significar os títulos de capítulos para divisão de um livro” (Popham, 1997, p. 2, tradução nossa).

Uma rubrica é um guia de avaliação baseado em critérios que consistem de uma escala de medida fixa (4 pontos ou o que for apropriado) e de descrições das características para cada ponto dessa gradação. Rubricas descrevem graus de qualidade, proficiência ou compreensão ao longo de um continuum (2019, p. 169).

Para Brookhart:

Uma rubrica é um conjunto de critérios coerentes para trabalhos dos estudantes que incluam níveis de desempenho, e qualidade para cada critério apresentado. Para ficar ainda mais claro, a definição de rubricas deve ter dois aspectos majoritários: um conjunto coerente de critérios e descrições de níveis de performance para cada critério. (2012, p. 4, tradução nossa).

Para Andrade:

(...) se constitui em um documento de uma ou duas páginas que descreve vários níveis de qualidade, de excelente a insuficiente, para uma determinada tarefa. Frequentemente é utilizada com uma tarefa complexa, tal como um projeto de longa duração, uma redação, ou um trabalho de pesquisa. Seu propósito é dar aos alunos um *feedback* informativo sobre seus trabalhos em andamento e dar avaliações detalhadas de seu trabalho final. (2000, p.1, tradução nossa).

Ampliando o significado, Brookhart e Chen (2015, p. 344, tradução nossa) afirmam que a rubrica pode ser um instrumento que “complementa a avaliação, oferecendo metas, critérios de desempenho de aprendizagem e descrições em qualquer forma que apoie os resultados de aprendizagem e motiva os estudantes”.

Gatica-Lara e Uribarren-Berrueta (2013, p. 62, tradução nossa) estabelecem duas divisões básicas entre tipos de rubricas e seus usos. Para esses autores, as rubricas são divididas em globais e analíticas: “a rubrica global ou holística faz uma avaliação integrada do desempenho do aluno, sem determinar as componentes do processo ou do tema avaliado”; já as rubricas analíticas são “utilizadas para avaliar partes do desempenho do aluno, decompondo os seus componentes para obter uma pontuação total”.

Para complementar a ideia dos tipos de rubricas, Wiggins e McTighe (2019, p. 169) definem que uma rubrica holística “fornece uma impressão global do trabalho de um aluno”. Rubricas holísticas “produzem uma pontuação ou classificação única para um produto ou desempenho”. Já as rubricas analíticas se caracterizam pela divisão de descritores em diferentes critérios que descrevem as performances de aprendizado desejadas pelo docente. A divisão em critérios diferentes facilita a compreensão do que é esperado pelo docente por parte dos alunos e é

a mais comumente utilizada nas práticas avaliativas escolares¹⁶. A correção e a formulação deste tipo de rubrica, por sua vez, resultam em processos mais demorados em questão de tempo.

As rubricas holísticas são mais comumente utilizadas para a avaliação de trajetórias (ou produtos) finais e não permitem uma retroalimentação, são mais objetivas e caracterizam-se por descritores genéricos que são avaliados simultaneamente.

Para Brookhart, uma diferença essencial entre ambos os modelos é a funcionalidade:

Rubricas analíticas fornecem diagnósticos e feedbacks mais informativos e detalhados que permitem o aluno verificar seu próprio desempenho durante o processo de ensino-aprendizagem (formativo). Já as holísticas são mais bem utilizadas em processos somativos, ou seja, de finalização de processos já que não fornecem dados diagnósticos que permitem o aluno orientar passos futuros (2012, p. 5, tradução nossa).

Fernandes (2021, p. 12) complementa a ideia ao afirmar que as rubricas holísticas “são particularmente adequadas na avaliação e na classificação de processos mais complexos de pensamento”. Já as rubricas analíticas “são de natureza mais linear e dependentes de uma maior especialização e compreensão do significado de cada critério e dos respectivos indicadores”.

Mais à frente, veremos que há mais dois tipos de rubricas apresentados por Brookhart (2012), as rubricas gerais e as rubricas de tarefa específica.

3.3 Rubricas *versus* tarefas

Ao fazer a escolha pelo trabalho com rubricas, estabelece-se um contrato didático em que alunos e professores atuam no percurso de aprendizagem. No entanto, segundo Andrade, Du e Wang (2008, p. 60, tradução nossa), muitos professores ainda utilizam a rubrica como uma calculadora de pontos de tarefas, ao invés de utilizarem no processo formativo de seus alunos, a autora afirma que “nas mãos dos estudantes, uma boa rubrica pode orientar sobre os conceitos de qualidade definidos por especialistas, e guiar revisões e melhorias em seus trabalhos. Rubricas podem ser tanto informativas quanto avaliativas”.

¹⁶ “(...) far-se-á um esforço para pôr em evidência, no interior do sistema de intervenção do professor, certas condutas ditas de avaliação formativa, caracterizadas por modos *específicos* de coleta de informações e de ação. Sem que sejam dissociadas completamente da ação pedagógica, elas podem construir o objeto de uma reflexão, de uma formação, de instrumentalização particulares” (Perrenoud, 1999, p. 114).

Outro ganho que o uso de rubricas pode gerar é o de compartilhamento das expectativas de aprendizagem a partir de formulações intencionais sobre *o que e como* um conteúdo será ensinado. Para além deste estabelecimento de expectativas coerentes, a qualidade das devolutivas apresentadas aos alunos permite uma ressignificação dos sentidos de ser avaliado.

Segundo Hadji (2001, p. 77), a construção de uma boa avaliação consiste em determinar as condições de que esse instrumento irá dispor: “trata-se de dizer sobre o que será a avaliação, quando ocorrerá, o tempo que lhe será concedido, as tarefas que o aluno deverá realizar, o tipo de atuação que será levado em conta, o suporte privilegiado (escrita ou fala), etc”.

Nesse sentido, as rubricas corroboram a criação de um processo avaliativo formativo, já que antecedem o instrumento de avaliação, trazendo todas as informações pertinentes ao processo de regulação e aprendizagem do aluno.

Embora o uso das rubricas seja um potente instrumento pedagógico, alguns autores chamam atenção sobre a confusão que alguns professores ainda fazem acerca dos objetivos de aprendizagem e tarefas¹⁷. Brookhart (2012) cita uma pesquisa feita por Goldberg e Russell (1999-2000) com vários exemplos de tarefas interessantes e motivadoras que os professores propõem, acreditando na aprendizagem do aluno.

Brookhart (2012, p. 16, tradução nossa) chama atenção para a escolha de alguns professores pelo foco na construção da tarefa ao invés de focar no processo de aprendizagem. Segundo a autora, “esse tipo de atividade acidental está frequentemente acompanhado por rubricas com ‘erros de conceitos’, que avaliam a atividade e não o conceito”, ou seja, quando olhamos para o plano de objetivos específicos daquela disciplina e série, não há relação entre os objetivos de aprendizagem e a tarefas propostas.

Ainda de acordo com Brookhart (2012, p. 16, tradução nossa), o grande erro dos professores acontece “quando focam na tarefa, no produto, e não nos objetivos de aprendizagem ou na proficiência que a tarefa deveria permitir que os estudantes demonstrem”. Dessa maneira, a intenção do docente está em avaliar o desempenho específico em uma tarefa e não em recolher evidências de aprendizagem.

¹⁷ “O essencial do que se deve compreender acerca da tarefa que consiste em desencadear um comportamento observável está aí: o desencadeador não é escolhido arbitrariamente, ao acaso, ou simplesmente em função de uma rotina. É sua relação com uma intenção de Ensino que lhe dá validade. Essa intenção, cuja realização se deve apreciar, corresponde justamente, o leitor já terá compreendido isso há muito tempo, ao referente da avaliação. Os exercícios, que vão permitir construir o referido da avaliação, só têm sentido e interesse em relação a esse referente” (Hadji, 2001, p. 84).

Para Wiggins e McTighe (2019), muitos professores planejadores confundem atividades de aprendizagem interessantes e envolventes com evidências apropriadas de desempenho; é como se um marinheiro navegasse olhando as paisagens e direcionasse seu barco para onde é mais belo, ao invés de seguir os instrumentos de navegação como o mapa e a bússola para chegar ao destino planejado.

Sobre essa perspectiva, Hadji (2001, p. 80) afirma que os objetivos de aprendizagem designam um espaço para a observação dos docentes, ou seja, “trata-se simplesmente de precisar bem esse espaço, que define concretamente a natureza, a dimensão, o aspecto do ou dos comportamentos a observar”. Além disso, as expectativas de aprendizagem é que vão determinar esses espaços.

Até este ponto, compreendemos as definições de rubrica na perspectiva de vários autores, ampliamos o olhar sobre esse instrumento para além de um documento de pontuação e assimilamos, a partir da reflexão de diversos autores, que esse pode ser um potente instrumento pedagógico, capaz de guiar professores e alunos ao produto mais importante na sala de aula: a aprendizagem.

Embora sejam reflexões que sedimentam o conhecimento acerca do assunto, após toda essa discussão, questionamos: existe um modelo padrão desse instrumento? A literatura nos apresenta conceitos básicos para essa elaboração? Que conceitos são esses?.

Segundo Hadji:

A análise da tarefa, procedimento privilegiado pela “avaliação formadora”, deveria ser no mínimo efetuada pelo avaliador que não quer mais avaliar às cegas e deseja, ao mesmo tempo, por meio dessa análise, encontrar o meio de esclarecer e guiar o trabalho de aprendizagem dos alunos (dotando-se desse modo de um instrumento que lhe permita, por exemplo, situar os erros deles). Porém, colocada nas mãos dos próprios alunos, ela pode constituir, como mostrou a prática de avaliação formadora, um instrumento insubstituível a serviço primeiramente da aprendizagem, e ao mesmo tempo, da autorregulação e da autoavaliação pelo aluno (2001, p. 87).

No entanto, temos pouco material acadêmico na Língua Portuguesa sobre a elaboração e os pilares conceituais para elaboração desse material. Em contrapartida, muitos autores da literatura internacional já trazem conceitos, exemplos e bases importantes para essa construção. É sobre essa construção que trata um dos objetivos principais desta pesquisa, por isso, no Capítulo 4, trataremos desse assunto especificamente.

3.4 O avanço das aprendizagens

Segundo Andrade (2000), Brookhart (2012), Brookhart e Chen (2015), Black *et al.* (2019), Fernandes (2021) e Gatica-Lara e Uribarren-Berrueta (2013), no curso de suas pesquisas, ficou comprovado que há espaço para melhoria do desempenho geral da qualidade da aprendizagem por meio da adoção de diversas práticas didáticas centradas no desempenho dos alunos. Essas práticas, por sua vez, envolvem, novamente, uma mudança não só do fazer docente, mas da qualidade do trabalho que é desenvolvido por eles na sala de aula.

(.) existem indícios de que ainda há espaço para melhoria? Aqui, novamente, a evidência disponível deu uma resposta clara e positiva, apresentando um quadro detalhado que identificou três problemas centrais: 1) os métodos de avaliação que os professores utilizam não são efetivos para promover uma aprendizagem de qualidade; 2) as práticas de atribuição de notas tendem a enfatizar competição em vez de crescimento pessoal; 3) as devolutivas das avaliações normalmente têm um impacto negativo, particularmente entre os estudantes com baixo desempenho, que são levados a acreditar que eles não possuem as “capacidades” requeridas e que, portanto, são incapazes de aprender (Black *et al.*, 2019, p. 154).

É importante ressaltar que é parte integral dos processos de ensino-aprendizagem a avaliação realizada dentro de sala de aula¹⁸. Como parte do desempenho docente, é preciso avaliar quais mecanismos se mostram mais produtivos no sentido da melhoria da qualidade da aprendizagem.

Por trás dessa avaliação, que deve se constituir em uma escolha profissional e informada¹⁹, os docentes precisam compreender as consequências objetivas e subjetivas que fazem parte dos momentos avaliativos. Perrenoud (1999, p. 83) afirma que bons planejamentos, que privilegiem o foco nos objetivos e nas evidências de aprendizagens, “poderiam modificar a representação dos elos entre atividades constitutivas do currículo real e aprendizagens almejadas”.

¹⁸ Recordando Brookhart (2018), é importante “garantir a consistência das tarefas de avaliação sumativa (para classificar), ao longo dos anos de escolaridade, para que as classificações dos alunos nessas tarefas se aproximem o mais possível do que eles sabem e são capazes de fazer. Por isso é tão importante definir critérios transversais e transdisciplinares. Teremos assim um processo que agrega em torno dos mesmos critérios e respetivos indicadores, as aprendizagens, o ensino, a avaliação e a classificação. E, desse modo, a vida pedagógica das escolas pode fazer mais sentido em termos da consistência das ações pedagógicas e da produção de classificações mais transparentes, mais justas e mais orientadas para que os alunos aprendam melhor” (Fernandes, 2021, p. 18).

¹⁹ “A utilização de rubricas é largamente reconhecida pelos seus efeitos positivos no desenvolvimento do currículo, muito particularmente porque melhoram os processos de aprendizagem, de ensino, de avaliação e de classificação” (Fernandes, 2021, p. 12).

Nesse sentido, acreditamos que o uso das rubricas privilegia uma melhora qualitativa da aprendizagem, assim como pode fornecer uma melhoria da qualidade do trabalho docente, pois “o fato de que as rubricas são uma forma eficiente, clara e facilmente compreensível de focalizar objetivos de aprendizagem, critérios e descrições de desempenho, faz delas recomendáveis como uma das, ou mesmo a principal, forma de apoiar a aprendizagem” (Brookhart; Chen, 2015, p. 363, tradução nossa).

Em uma pesquisa realizada por Brookhart e Chen (2015), as pesquisadoras encontraram evidências concretas de que as rubricas melhoram o aprendizado e a motivação dos estudantes. Para sintetizar os achados, as pesquisadoras produziram alguns quadros para organizar tais informações. A seguir, apresentamos um trecho de um dos quadros apresentados.

QUADRO 3 – Estudo dos efeitos do uso de rubricas na aprendizagem e motivação dos estudantes

Pesquisador	Nível de escolaridade	Tema da Rubrica	Participantes	Metodologia	Resultados
Andrade; Du (2005)	Graduação em curso	Psicologia da Educação	14 alunos de pedagogia que usaram rubricas em disciplina de psicologia da educação	Grupo focal	Alunos usaram rubricas para determinar as expectativas dos professores, plano de produção, checar o progresso de suas tarefas e guiar e refletir sobre suas devolutivas. Apenas alguns alunos checaram os níveis A e B da rubrica, e outros viram a rubrica como um caminho para “oferecer o que os professores querem”.
Andrade; Du; Mycek (2010)	Ensino Fundamental séries finais	Escrita (Rubrica 6+1)	162 estudante e 11 classes ensinados por 6 professores diferentes	Modelo experimental	Principais efeitos do método (utilizando rubricas), sexo (meninas), nível de classificação, tempo de escrita, realização anterior em língua escrita, e para todos os sete critérios da rubrica. A utilização de rubricas conduziu a uma escrita mais eficaz.
Andrade; Du; Wang (2008)	Ensino Fundamental Séries Iniciais	Escrita (Rubrica 6+1)	116 estudantes em 7 classes diferentes	Modelo experimental	Principais efeitos do método (utilizando rubricas), após controle para realização prévia em inglês, e para quatro critérios na rubrica (Ideias, Organização, Parágrafos, Opinião, Escolha de palavras). A utilização de rubricas conduziu a uma escrita mais eficaz.
Andrade <i>et al.</i> (2009)	Ensino Fundamental AI e AF	Escrita (Rubrica 6+1)	268 estudantes em 18 classes	Modelo experimental	A autoeficácia aumentou mais para o grupo do método (rubricas) mas não de forma significativa. A autoeficácia para o grupo de comparação aumentou à medida que trabalhavam por meio do processo de escrita. A autoeficácia para as meninas estava relacionada com o uso de rubricas de curto prazo. O argumento de que a utilização de rubricas para autoavaliação aumenta a autoeficácia é parcialmente apoiado.
Ash; Clayton; Atkinson (2005)	Graduação em curso	Objetivos de aprendizagem Pensamento crítico	14 estudantes em duas classes	Modelo pré-experimental	Observou-se uma melhoria nos esboços, sendo o critério acadêmico o mais difícil para os estudantes. Também se registaram melhorias nos primeiros esboços ao longo do semestre, mas menores, e mais uma vez o critério acadêmico foi o mais difícil para os estudantes.

Fonte: (Brookhart; Chen, 2015, p. 356, tradução nossa).

Embora, em alguns níveis, a rubrica tenha auxiliado em uma melhora parcial, ainda assim houve modificações do processo de escrita dos alunos para melhor. A partir dos achados dessa pequena parcela da pesquisa realizada, é possível compreender que, em vários níveis educacionais, a rubrica auxilia os alunos em seu processo de aprendizagem e motiva-os a avançar em busca de melhorar seu desempenho.

Andrade (2000, p. 13, tradução nossa) afirma que, ao tornar a avaliação rápida e eficiente, as rubricas auxiliam os professores a justificar à comunidade escolar não só o processo somativo das avaliações – no caso, as notas –, como também informa o processo vivenciado no percurso de aprendizagem. Além disso, a autora afirma que “na melhor das hipóteses, as rubricas também constituem ferramentas de apoio ao aprendizado do aluno e ao desenvolvimento no refinamento das habilidades de raciocínio” (Andrade, 2000, p. 13, tradução nossa).

Perrenoud (1999, p. 117) faz uma reflexão sobre a conciliação de duas lógicas para o funcionamento da sala de aula. A primeira é sobre a gestão do grupo; a segunda, que mais nos interessa, é a que “visa contribuir para as aprendizagens previstas, logo, maximizar o conflito cognitivo e todos os processos suscetíveis de desenvolver ou fortalecer esquemas ou saberes”. Assim, ao inserir o uso de rubricas na sala de aula, o professor pode ampliar sua atuação na gestão, pois coloca o aluno como corresponsável pelas dinâmicas de trabalho.

Além disso, Perrenoud (1999, p. 122) afirma que o professor deve “construir seu próprio sistema de observação, de interpretação e de intervenção em função de sua concepção pessoal do ensino, dos objetivos, do contrato didático, do trabalho escolar”.

As ideias do autor corroboram diretamente a perspectiva presente neste trabalho de que, as rubricas, como um instrumento democrático das aprendizagens, permitem que docentes e discentes construam um espaço de diálogo a favor das aprendizagens, partindo de um pressuposto de que todos estão comprometidos com um processo autoral ao longo do percurso escolar.

3.5 Rubricas no processo de devolutiva

Ainda hoje, as atividades realizadas pelos alunos durante seu percurso escolar encontram uma métrica numérica ou conceitual de avaliação a partir do ponto de vista do professor. Ao receber essa medição, os alunos podem se questionar sobre o seu próprio desempenho, mas, em muitos

casos, não recebem dos professores um material instrucional sobre o que realmente aprenderam e o que ainda necessitam desenvolver.

Fernandes (2021) estabelece uma crítica sobre a carência de informações e retorno (*feedback*) que tais medições de aprendizagem fornecem ao aluno:

O *feedback* que o aluno recebe através de um numeral, ou de qualquer outra designação, orienta realmente muito pouco e, conseqüentemente, o seu papel no apoio à melhoria das aprendizagens é pobre ou mesmo muito pobre. O que a investigação nos tem mostrado é que o *feedback*, mesmo em tarefas de avaliação sumativa, pode ter um papel bastante determinante a vários níveis, nomeadamente na motivação, no interesse e no esforço dos alunos para aprenderem (Fernandes, 2021, p. 4).

As rubricas surgem como uma das estratégias avaliativas ou um instrumento pedagógico que permite um *feedback* mais compreensivo e profundo sobre as expectativas do que será avaliado, assim como possibilidades ampliadas de participação e engajamento por parte dos alunos sobre o que é ensinado e o que deve ser aprendido.

(...) as rubricas aproximam o leitor das suas próprias respostas e dizem-lhe o que pensar, violando assim a complexidade da leitura, da escrita, e da resposta para uma objetividade mais segura. As rubricas, que os professores da sala de aula utilizam de forma rotineira para a avaliação formativa, compensam a distância criada por níveis altos de desempenho. (Guskey; Yoon, 2009, p. 197, tradução nossa)

No contexto da sala de aula, implicar o aluno no processo de sua aprendizagem deve ser uma meta, de forma a ampliar o espaço de atuação do discente e possibilitar que ele possa desenvolver estratégias de autorregulação e metacognição. As rubricas são “eficientes, claras e fáceis, e podem ser compreendidas como uma forma de focar nos objetivos de aprendizagem, critérios e descrições de desempenho” (Brookhart; Chen, 2015, p. 364, tradução nossa), tornando-se um bom instrumento para os estudantes.

Para que a rubrica tenha um caráter pedagógico e faça parte do processo de aprendizagem dos alunos, todas as partes envolvidas, ou seja, docentes e discentes, em determinado ponto, devem ser ativos em sua elaboração e seu uso. A rubrica pode ir além de apenas um instrumento burocrático e regulador para ser um instrumento de reflexão por parte dos professores e dos alunos. Fernandes (2021, p. 13) afirma que “esta participação, que pode assumir diferentes níveis e formas, pode ir da definição de critérios e da elaboração dos descritores à definição de ponderações, passando pela revisão de uma dada rubrica para a tornar mais compreensível”.

Ao garantir a participação dos alunos no processo de construção e análise da rubrica, damos a oportunidade de se apropriarem dos descritores selecionados, das competências e habilidades esperadas como evidências de aprendizagem. Portanto, as rubricas “sinalizam aos alunos o que é mais relevante aprender ou, se quisermos, o quê, em termos de avaliação e de classificação, é mais valorizado pelos professores” (Fernandes, 2021, p.18).

3.6 As rubricas e seus aspectos

A elaboração da rubrica é parte fundamental para o processo reflexivo do professor. É nesse momento, compartilhado com os alunos ou não, que o docente pode, a partir dos objetivos pré-estabelecidos por programas e instituições, determinar seus focos de atuação, compreender as trajetórias de ensino e estabelecer como e o que oferecerá como recursos de regulação e metacognição para seus alunos. Para Fernandes (2021, p. 4), “numa rubrica, deveremos ter sempre dois elementos fundamentais: um conjunto coerente e consistente de critérios e um conjunto muito claro de descrições para cada um desses critérios”.

Brookhart (2012) e outros autores como o citado acima costumam dividir as rubricas em dois grandes grupos, no entanto a autora nos apresenta quatro tipos de rubricas possíveis para utilizarmos na sala de aula.

- Rubricas Holísticas.
- Rubricas Analíticas.
- Rubricas Gerais.
- Rubricas Especificas.

No desenvolvimento do trabalho, serão apresentado modelos de rubricas, listadas acima. Para compreender melhor e organizar seus usos, definições, vantagens e desvantagens, Brookhart (2012) apresenta o quadro a seguir:

QUADRO 4 – Tipos de rubrica: analítica

Tipo de Rubrica	Definição	Vantagens	Desvantagens
Holísticas ou Analíticas: Um ou vários juízos de valor?			
Analíticas	<ul style="list-style-type: none"> • Cada critério (dimensão ou marcador) é avaliado separadamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oferece informações diagnósticas ao professor. • Oferece devolutivas formativas aos alunos. • Facilita mais conexão com as instruções do que as rubricas holísticas. • Funciona bem para avaliações formativas, adaptáveis para avaliações somativas; se for necessário indicar uma pontuação na gradação, é possível combinar as pontuações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leva mais tempo para pontuar do que as rubricas holísticas. • Leva mais tempo para atingir a confiabilidade do avaliador do que as rubricas holísticas.

Fonte: Brookhart; Nitko (2008, p. 201 *apud* Brookhart, 2012, p. 7-8, tradução nossa).

Ao utilizar os critérios separadamente, as rubricas analíticas dão a oportunidade para que os estudantes se apropriem de habilidades e conceitos propostos para seu processo de aprendizagem. Dessa forma, ao avançarem em seus percursos, podem se autoavaliar, gerenciar seus esforços e se autorregular para atingir os objetivos ou expectativas de aprendizagem. Nesse modelo de rubrica, os alunos são coautores do instrumento, o que facilita a articulação e o diálogo entre professor e aluno.

As rubricas analíticas são mais comumente utilizadas em uma produção com várias etapas, o que permite a construção de um produto, oferecendo várias devolutivas ao longo do processo para que se chegue mais próximo de um modelo ideal, mas diferente da rubrica de tarefa específica, pois a intenção tem o foco na construção longitudinal.

Segundo Andrade, Du e Wang (2008, p. 6, tradução nossa), “as expectativas para a tarefa ou o desempenho devem ser claramente articuladas, porque os alunos ficam mais familiarizados com a tarefa em questão quando estão envolvidos na reflexão sobre o que conta e como a qualidade é definida”.

Assim como Andrade, Du e Wang (2008), Brookhart (2012, p. 6, tradução nossa) também afirma que “para a maioria das propostas em sala de aula, as rubricas analíticas são melhores”.

Dessa forma, os alunos focam em um critério por vez, o que facilita o desenvolvimento das ideias como um passo a passo, ao invés de tentarem realizar tudo ao mesmo tempo.

QUADRO 5 – Tipos de rubrica – Holística

Tipo de Rubrica	Definição	Vantagens	Desvantagens
Holísticas ou Analíticas: Um ou vários juízos de valor?			
Holísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os critérios (dimensões e marcadores) são avaliados simultaneamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pontuar é mais rápido do que as rubricas analíticas. • Requer menos tempo para obter a confiabilidade do avaliador. • Funciona bem para avaliações somativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uma única pontuação global não comunica informações sobre o que fazer para melhorar. • Não é boa para o processo de avaliação formativa.

Fonte: Brookhart; Nitko (2008, p. 201 *apud* Brookhart, 2012, p. 7-8, tradução nossa).

Já as rubricas holísticas são mais interessantes para avaliar um percurso que terá um produto menos focado em apenas uma habilidade ou até mesmo para trabalhos em grupo. Outro bom momento para utilizar a rubrica holística é em um processo de avaliação somativa ou avaliação diagnóstica, em que os alunos não terão uma devolutiva contendo informações detalhadas sobre seus desempenhos na atividade proposta.

Quero voltar a sublinhar o ponto importante de que todos os critérios são utilizados em rubricas holísticas. Consideramo-los em conjunto, mas não resumimos a avaliação à velha "excelente-boa-justa-pobre" tipo de pensamento ao longo de uma dimensão geral de "julgamento". Estas rubricas holísticas continuam a ser rubricas; isto é, baseiam-se em critérios de bom trabalho e na observação de como o trabalho cumpre esses critérios (Brookhart, 2012, p. 6, tradução nossa).

É importante ressaltar que as rubricas holísticas têm seu espaço no processo e percurso de aprendizagem, por isso, devem ser consideradas em situações que seu uso seja útil.

QUADRO 6 – Tipos de rubrica – Geral

Tipo de Rubrica	Definição	Vantagens	Desvantagens
Descrição de performance: Geral			
Geral	<ul style="list-style-type: none"> • Oferece uma descrição que se aplica a todo um conjunto de tarefas (escrita, resolução de problemas, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Pode ser apresentada aos estudantes, explicitamente conectando avaliações e instruções. • Reutiliza-se a mesma rubrica para várias tarefas e avaliações. • Apoia o aprendizado ajudando os estudantes a perceber que um “bom trabalho” é maior do que apenas uma tarefa. • Apoia os estudantes na autoavaliação. • Os estudantes podem ajudar a construir essa rubrica. 	<ul style="list-style-type: none"> • A princípio tem menos confiabilidade do que uma rubrica de tarefa específica. • Requer prática para ser bem aplicada.

Fonte: Brookhart; Nitko (2008, p. 201 *apud* Brookhart, 2012, p. 7-8, tradução nossa).

As rubricas gerais são as rubricas que mais favorecem e fornecem informações aos estudantes e também aos professores, pois trata-se de um instrumento que descreve cada critério com o objetivo de desenvolver a aprendizagem acerca de uma habilidade, com níveis de desempenho que “apontam um caminho” ou uma construção para que o aluno compreenda quais “passos deve seguir” para atingir o desenvolvimento da habilidade em questão. Essa rubrica pode ser usada em diferentes tarefas com o mesmo objetivo, pois sua função é facilitar o processo de ensino-aprendizado e a avaliação formativa.

Diferente das rubricas analíticas, que são mais utilizadas no processo de construção de um produto elaborado em várias etapas, as rubricas gerais podem ser estabelecidas no início de uma sequência de atividades que visam trabalhar um mesmo objetivo e que serão utilizadas em vários momentos ao longo do processo, inclusive em propostas de produção diferentes – como atividades orais, escritas, trabalhos em grupo –, mas que buscam evidências sobre uma expectativa de aprendizagem específica.

Além das possibilidades descritas acima, essa rubrica pode (ou deve) ser construída juntamente com os alunos, o que facilita o processo de regulação e metacognição.

QUADRO 7 – Tipos de rubricas – Tarefa específica

Tipo de Rubrica	Definição	Vantagens	Desvantagens
Descrição de performance: Tarefa Específica			
Tarefas específicas	<ul style="list-style-type: none"> • Refere-se a uma descrição de um conteúdo específico de uma tarefa particular (oferece respostas, especifica uma conclusão etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores às vezes dizem que usar esse tipo de rubrica é mais fácil para pontuar. • Requer menos tempo para obter a confiabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não pode ser compartilhada com os estudantes, pois oferece respostas. • É preciso escrever novas rubricas para cada tarefa. • Para tarefas iniciais e de finalização, boas respostas podem estar não listadas na rubrica, o que pode empobrecer a avaliação.

Fonte: Brookhart; Nitko (2008, p. 201 *apud* Brookhart, 2012, p. 7-8, tradução nossa).

Por fim, as rubricas de tarefas específicas são as mais populares entre os professores. São mais fáceis de elaborar e têm a vantagem da possibilidade de pontuar as atividades, quando necessário, principalmente num processo de avaliação somativa.

Embora esse tipo de rubrica possa fornecer dados aos professores, têm pouca utilidade em ajudar os alunos a avançarem na compreensão de conceitos e objetivos de aprendizagem e no monitoramento de sua própria progressão, pois são elaboradas para uma tarefa específica como descrito em sua nomenclatura.

São aplicadas, normalmente, em uma única etapa, diferente das rubricas analíticas, que servem para a construção de um produto construído longitudinalmente. Além dessas características, é importante ressaltar que “as rubricas específicas da tarefa contêm a resposta a um problema, ou explicam o raciocínio que os estudantes devem usar, ou listam fatos e conceitos que os estudantes devem mencionar” (Brookhart, 2012, p. 9, tradução nossa),

No entanto, apenas a definição, a aplicabilidade e o esclarecimento dos diferentes tipos de rubricas não nos ajudam a colocar em prática esse instrumento pedagógico. Questionamos, portanto: como podemos elaborar uma rubrica? Como selecionar critérios? Como estabelecer os níveis de performance?.

Como já citado, Hadji (2001, p. 87) traz grandes referências e conceitos sobre critérios de como elaborar documentos que auxiliem o professor e o aluno no percurso da aprendizagem. O

autor afirma que “analisar a tarefa é evidenciar o que se poderia chamar de sua arquitetura, em torno de quatro dimensões fundamentais²⁰.” Sobre a elaboração das rubricas, o autor complementa que a compreensão sobre seus benefícios “será somente na medida em que sua construção implicar o aluno que ela se tornará um instrumento de regulação de uma ação, e não simplesmente de apreciação de um produto” (Hadji, 2001, p. 107).

Andrade (2000, p. 15, tradução nossa) também apresenta algumas ideias sobre a elaboração de rubricas. A autora reafirma que, embora a intencionalidade do uso e seus diferentes tipos, as rubricas sempre terão “(1) uma lista de critérios, ou ‘o que conta’ em um projeto ou tarefa e (2) graduações de qualidade, com descrições dos trabalhos dos alunos como excelentes, medianos e que apresentam dificuldades”.

Ao defendermos o uso de rubricas como instrumento pedagógico, estamos também defendendo o processo de aprendizado acima do processo de ensino. Muitos professores ainda focam suas aulas no ensinar e pouco refletem sobre o aprender. Segundo Brookhart:

Este enfoque no que se pretende que os alunos aprendam, em vez do que se pretende ensinar, ajuda de fato a melhorar a instrução. A abordagem comum de "ensinar coisas" (.) é clara quanto ao conteúdo, mas não tão clara quanto aos resultados. Sem clareza sobre os resultados, é difícil saber quanto dos vários aspectos do conteúdo a ensinar. As rubricas ajudam com a clareza tanto do conteúdo como dos resultados (2012, p. 11, tradução nossa).

As rubricas vêm como mais uma estratégia de pensar os planejamentos, de maneira que a aprendizagem dos alunos esteja em primeiro lugar e seja, de fato, o objetivo final de todo plano escolar.

²⁰ As 4 dimensões que o autor cita são, “O alvo”, que compreende em ter claro, por parte de professores e alunos, o objetivo almejado. Segundo o autor, essa dimensão tem algumas fases que a constituem: “representação do alvo, antecipação, planejamento, execução e controle”. Os “Critérios de realização” são um conjunto de orientações baseadas em tarefas anteriores, que determinam sua realização a partir de procedimentos e conceitos pré-determinados. “(...) esse é mais um ‘objetivo’ que o critério no sentido amplo, já que corresponde a uma operação fundamental para quem realiza a tarefa.”. Sobre “Os critérios de êxito”, compreendemos que são a clareza da expectativa da tarefa que se pretende avaliar. “A determinação dos critérios de êxito exige que o avaliador saiba o que queria ‘verificar’ por intermédio dessa tarefa (...)”. Por último, “As condições de realização”, que já anunciam, em seu título, seu significado de orientação, ou seja, trata-se das condições internas e externas que o aluno precisa como guia para a realização da tarefa, condições essas que devem ser desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem junto ao professor. (Hadji, 2001, p. 87-89).

3.7 Critérios e níveis de desempenho

Para compreender melhor sobre a elaboração das rubricas é importante entender como funciona a **escolha de critérios** e suas definições, e a escrita **dos níveis de desempenho**, que também são um elemento de suma importância para o fim que se pretende com a rubrica.

É um consenso entre os pesquisadores que o critério alinha as expectativas de aprendizagem com o processo de avaliação, o que resulta em evidências de aprendizado. Brookhart aconselha, ao escolher os critérios, iniciar com a “intenção dos resultados esperados na aprendizagem, tanto quanto indicado no objetivo padrão ou instrucional que se pretende atingir” (2012, p. 25, tradução nossa).

Ao sugerir esse caminho, estabelecemos uma lógica diferente de planejamento, em que se pensa na tarefa antes do objetivo, ou seja, vamos ao encontro de um percurso que leva primeiro em consideração a aprendizagem; partimos do ponto que haverá um processo bem sucedido, em que o professor ensina, mas que, principalmente, o aluno aprende.

A primeira pergunta a fazer quando estiver escrevendo uma rubrica, ou a co-construir uma rubrica com estudantes é a seguinte: Quais são os critérios para um bom trabalho sobre a tarefa que a rubrica deve ser avaliada? (.) um dos aspectos mais valiosos da utilização das rubricas é que essas qualidades sejam nomeadas e descritas. Elas tornam-se o alvo que os alunos devem atingir. (Brookhart, 2012, p. 24, tradução nossa)

Ao estabelecer ou selecionar os critérios, compreendemos que eles servem como orientador, para que o aluno saiba para onde olhar, em que direção deve caminhar. Do mesmo modo, o professor, ao avaliar, no sentido amplo do conceito, obtém dados mais bem definidos do percurso e pode tomar decisões mais elucidadas²¹.

Surgem perguntas como: como realizamos essa tarefa? Como selecionar um critério? Segundo Wiggins e McTighe (2019, p. 169), “assim como precisamos derivar avaliações a partir dos objetivos e compreensões, precisamos derivar critérios dos objetivos”, ou seja, a partir de um objetivo, separamos as competências e habilidades que se propõe desenvolver e definimos, então, as evidências de aprendizagem que demonstram a aquisição de tais propósitos.

²¹ “Os acontecimentos que podem ser constatados no real. Cada critério pontual, que representa um ponto de vista sobre o objeto (Gérard Scallon fala de “janela” através da qual a produção é examinada). Designa ao mesmo tempo uma parte ou uma dimensão do real a observar” (Hadjji, 2001, p. 90).

Dessa forma, conseguimos definir alguns critérios que são a base da rubrica: os pontos observáveis da tarefa ou do percurso de aprendizagem.

O resultado é um enorme número de tarefas potenciais, em que as características pretendem um desempenho que dão evidências aplicáveis a todas as tarefas em potencial, por meio das quais os estudantes podem demonstrar o quão bem aprenderam esta competência. Por outras palavras, o que se pretende com os critérios é que sejam adequados à aprendizagem comum em todas as tarefas (Brookhart, 2012, p. 26, tradução nossa).

Como explica Brookhart, esse conjunto de critérios deve operar uma lógica simbiótica: ao mesmo tempo que são observados separados, exercem uma dependência de coexistência. Além disso, devem “ser observáveis, ser diferentes uns dos outros, para que possam ser avaliados separadamente, e, ainda, como grupo, definir um conjunto de características que descrevem o desempenho de uma forma completa” (Brookhart, 2012, p. 25, tradução nossa) e, dessa forma, garantir o objetivo de aprendizagem completo.

Sendo assim, a seleção de critérios também é importante para a avaliação, que será baseada nos pontos que foram selecionados para que os estudantes se desenvolvessem. Os critérios são a base de um julgamento bem fundamentado, pois quando “claros e apropriados especificam o que devemos examinar para determinar o grau de compreensão e nos servem para tornar consistente e justo um processo baseado no julgamento” (Wiggins, 1998, p. 91-99).

Ao esclarecer os pontos de escolha de critérios, é importante ressaltarmos que, após essa primeira ação, há outra etapa importante na elaboração da rubrica: a escrita dos *níveis de desempenho*. Segundo Wiggins e McTighe (2019, p. 169), “ao identificarmos critérios apropriados, devemos elucidar um conjunto de variáveis independentes no desempenho que afetam nosso julgamento de qualidade”.

A escrita dos níveis de desempenho é elaborada a partir da seleção dos critérios. Uma ação está diretamente ligada à outra, por esse motivo é necessário que o processo de escolha ou elaboração dos critérios seja reflexivo. Segundo Brookhart (2012, p. 25, tradução nossa), “os critérios devem ser possíveis de variar ao longo de um contorno de qualidade, do mais alto desempenho ao mais baixo, para que se possa escrever descrições significativas dos níveis de desempenho”.

Outro aspecto na elaboração é pensar em serem projetados em um *continuum*, para que, ao estabelecer os níveis de desempenho, os alunos sejam capazes de observar uma coerência no

desenvolvimento do documento que orienta o desenvolvimento de suas habilidades.

Segundo Brookhart (2012 p. 26, tradução nossa), “o aspecto mais importante dos níveis de desempenho é que sejam descritos com uma linguagem que represente o que se observa no trabalho e não as conclusões de qualidade que se espera”. O ideal na construção é que seja a partir das experiências estabelecidas em sala de aula. Sabemos que nem sempre isso é possível, pois iniciamos de um ponto em que não temos exemplos anteriores, e é nesse sentido que se torna mais importante compartilhar com os alunos.

Outra questão no momento da escrita dos níveis de desempenho é a linguagem. Os docentes devem considerar que, ao estabelecer quais são as etapas que devem seguir para um bom desempenho do discente, estão evidenciando quais etapas do desenvolvimento de habilidades estão em jogo para que se atinja a expectativa de aprendizagem. Além disso, a linguagem deve ser acessível a professores e alunos, considerando que esse é um contrato didático.

É importante estabelecer quantos níveis são necessários para descrever um continuum de desempenho que represente as evidências de aprendizagem que podem ser coletadas. Brookhart (2012, p. 26, tradução nossa) destaca que é preciso definir quantos níveis de desempenho serão definidos no *continuum*. Quanto a isso, a autora deixa claro que o professor “use tantos níveis quantos puder descrever em termos de diferenças significativas na qualidade do desempenho”.

Partindo para a explicação prática, Andrade, Du e Wang (1998, p.16, tradução nossa) orientam: “descrever os melhores e piores níveis de qualidade, depois preencher os níveis médios com base no seu conhecimento dos problemas comuns e na discussão do trabalho não tão bom²².”

Hadji (2001, p. 98) também traz uma importante reflexão para pensarmos na descrição de desempenhos ou de evidências de aprendizagem dos alunos: “deve-se definir quais informações será pertinente reter, com a necessidade de um bom acordo quantidade/qualidade. Os itens devem ser informativos”.

Dessa forma, para compreender a elaboração de rubricas na prática, no próximo capítulo, propomos exemplos e retomadas de conceitos importantes para a elaboração prática desse instrumento.

²² “Uma vez decidido o número de níveis, é necessária uma descrição da qualidade de desempenho para cada nível de cada critério. Uma forma comum de escrever estas descrições é começar o nível de desempenho que pretende que a maioria dos estudantes atinja, descrever isso, e depois ajustar as descrições restantes” (Brookhart, 2012, p. 27, tradução nossa).

3.8 Considerações importantes

Antes de irmos aos exemplos, precisamos discutir alguns pontos importantes relacionados à rubrica. O professor emérito da Universidade da Califórnia em Los Angeles, James Popham, escreve um artigo em 1997, ou seja, há mais de 20 anos, com algumas considerações sobre o uso de rubricas nas escolas estadunidenses à época. Esse era o momento em que as rubricas começavam a surgir como um instrumento mais popular entre os professores.

No entanto, os pesquisadores da época se deparavam com um uso ainda pouco reflexivo por parte dos docentes nas salas de aula da educação básica. Ao trazer algumas reflexões do autor, acreditamos que há algo em comum com as práticas encontradas nos dias de hoje, aqui no Brasil, quando esse instrumento começa a ser mais utilizado.

A principal crítica se relaciona com as rubricas de tarefa específica, pois, naquele momento, era observado que era a rubrica mais comum e mais utilizada era essa. Sobre esse aspecto, Popham (1997, p. 6, tradução nossa) já declarava que os professores precisam de critérios de avaliação que captem os ingredientes essenciais da competência que está a ser medida, e não a exibição particular dessa competência aplicada a uma tarefa específica”.

Ao observar o uso dessas rubricas, ele percebeu que, muitas vezes, o que ficava mais significativo no processo era a orientação sobre respostas “corretas”, que se padronizavam e engessavam o pensamento dos alunos; além de fornecerem poucas evidências de aprendizado, também forneciam poucos dados aos professores.

Muitas rubricas que agora são consideradas como sendo instrucionalmente úteis fornecem aos professores e aos estudantes pistas sobre o que é genuinamente significativo na resposta de um estudante, e não oferecem aos professores nenhuma orientação sobre as características-chave da competência testada (Popham, 1997, p. 8, tradução nossa).

Outro aspecto observado era sobre os tamanhos das rubricas. Normalmente, como eram focadas em testes específicos, tornavam-se muito longas, difíceis de transpor didaticamente e acabavam abandonadas no meio do processo, pois não se sustentava o volume de trabalho.

Popham (1997, p. 9, tradução nossa) conclui que “as rubricas longas provavelmente podem ser reduzidas a versões suscintas, mas muito mais úteis para o ensino em sala de aula. Tais rubricas abreviadas ainda podem captar os critérios chave de avaliação necessários para julgar as respostas dos alunos”.

Por fim, o autor nos faz refletir sobre como a definição de critérios a partir de objetivos deve ser refletida e repensada cada vez que elaborarmos uma rubrica, pois muitas vezes os professores escreviam as rubricas a partir de testes, processo que inviabiliza o objetivo da rubrica: ao invés de avaliar uma habilidade ou competência a ser desenvolvida e ser um instrumento de recolha de evidências de aprendizagem, a rubrica avaliava uma tarefa que tinha um fim em si mesma, ou seja, não estava focada no processo de aprendizagem, mas no uso somativo e mecânico para justificar notas dos alunos.

Sobre esse aspecto, Popham (1997, p. 11, tradução nossa) denuncia que “um mal-entendido particularmente ocorre quando os utilizadores da rubrica ficam tão apegados com os detalhes de um determinado teste de desempenho que pensam no teste como a própria competência”. Assim, ao invés de investirem no processo, investem na correção vazia de uma lista de critérios mal estabelecidos, sem a construção de um contrato didático.

Ao trazer tais reflexões, Popham (1997) nos aponta detalhes que parecem distantes, mas que, na verdade, nos abastecem de pontos a refletir ao considerarmos no uso da rubrica como instrumento pedagógico. Esses erros cometidos invalidam o principal objetivo desse instrumento, inviabilizando a coleta de evidências de aprendizagens pelos professores e as tomadas de decisão nos planejamentos que facilitam o percurso pedagógico rumo à aprendizagem dos alunos.

4 TRABALHANDO COM RUBRICAS

Ao compreendermos as bases que configuram os **critérios** e os **níveis de desempenho**, expostas no capítulo anterior, exemplificaremos o processo da elaboração da rubrica a partir de um descritor retirado da BNCC.

Ao escolher trabalhar com rubricas, partimos do princípio de que a expectativa de aprendizagem deve ser compartilhada com os alunos. O início dessa escrita se dá a partir da escolha de um descritor, que, segundo o Glossário Ceale (Frade; Val; Bregunci, 2014), é o “detalhamento, em uma Matriz de Referência, de uma competência ou das habilidades que a compõem”. Além disso, é preciso compreender quais etapas cognitivas os alunos precisarão evocar nesse percurso, assim como as etapas linguísticas que precisarão ter desenvolvido para a comunicação dessa aprendizagem.

Para iniciar, tomaremos a seguinte habilidade da BNCC sobre escrita do 2º ano do Ensino Fundamental:

(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação (Brasil, 2017, p. 99).

Ao selecionar esse descritor, é preciso desmembrá-lo e analisar todas as habilidades que estão envolvidas.

Inicia com o verbo *Utilizar*, verbo transitivo direto, ou seja, requer um complemento, não só na construção do período, mas na ação que o envolve: quem utiliza, lança mão de algo. Nesse caso, o descritor complementa, entre vírgulas, *ao produzir textos*, de modo que sabemos, de início, que se trata da utilização de alguns elementos para a escrita de um texto. O texto segue elencando o que é esperado na escrita desse texto por um aluno de 2º ano do Ensino Fundamental: *grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação*. São determinados, portanto, oito elementos distintos da convenção ortográfica para desenvolver por completo essa habilidade.

Para elucidar esse processo de compreensão do professor sobre o descritor selecionado e de que forma é possível transformá-lo em uma rubrica, podemos colocar da seguinte forma:

QUADRO 8 – Compreendendo um descritor

Conteúdo	Expectativa de aprendizagem (ligada ao verbo)	Expectativa de aprendizagem (ligada aos elementos constituintes do descritor)	Etapas linguísticas para realização da tarefa	Etapas cognitivas para realização da tarefa	
Escrita de textos	Utilizar elementos ortográficos e gramaticais da Língua Portuguesa	Critérios		Desempenho (evidências de aprendizagem)	
		Grafia correta de palavras conhecidas	Domínio do sistema de escrita	Estabelecer relação fonema/grafema na escrita de palavras	Identificar o que é necessário para realizar a escrita de palavras
		Grafia correta de palavras com estruturas silábicas já dominadas			
		Uso de letras maiúsculas em início de frases	Domínio de convenção ortográfica	Estabelecer um padrão para escrita de um conjunto de palavras a partir de uma regra ortográfica	Aplicar regras de convenção da Língua Portuguesa em um contexto de uso formal da escrita
		Uso de letras maiúsculas em substantivos próprios			
		Segmentação das palavras corretamente			
Uso do ponto final no contexto correto	Domínio de convenção gramatical	Estabelecer uma relação entre convenções gramaticais e seu uso formal em contexto de escrita	Aplicar regras de convenção da Língua Portuguesa em um contexto de uso formal da escrita		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

A proposta da organização desse quadro é compreender o conteúdo e a lógica por trás de um descritor. É a partir da identificação da habilidade, da compreensão das etapas cognitivas, das habilidades linguísticas e do conteúdo específico que compõem um descritor que o professor tem condições de iniciar a escrita de uma rubrica.

Ao ter clareza sobre o que está em jogo para o trabalho com esse descritor, o professor tem dimensão sobre o percurso de aprendizagem do aluno. Nesse sentido, o domínio dos elementos que compõem um descritor – não só do conteúdo pedagógico, mas também da linguagem que se emprega na relação entre currículo e sala de aula – é fundamental para a elaboração da rubrica. É o professor que pode – e deve – organizar as propostas formativas a partir desse diálogo, muitas vezes emaranhado, entre currículo e aprendizagem.

Para iniciarmos a elaboração de alguns exemplos de rubricas, utilizamos como base um único descritor, citado anteriormente.

Tomemos como trajetória os níveis básicos do percurso de aprendizado para escrita de um texto. A partir desse descritor, compreendemos que os alunos precisam dominar três aspectos linguísticos: o **sistema da língua escrita**, **regras ortográficas** e **regras gramaticais**. Podemos resumir que, para dar início à escrita de textos, o aluno precisa dominar a escrita de uma frase, por exemplo. Ao identificar esses três aspectos, temos a base do que serão nossos critérios.

O segundo elemento no processo de elaboração da rubrica é a escolha dos níveis de desempenho e suas definições. Como podemos classificar esse desempenho, sem rotular os alunos e de maneira formativa? Recorremos a Brookhart:

Escolha cuidadosamente as palavras nas suas descrições de nível de desempenho. As descrições de nível de desempenho devem, como o nome indica, descrever o desempenho dos alunos em todos os níveis de um contínuo de desempenho. Os termos de avaliação (excelente, bom, regular, ruim, etc.) não são utilizados. O continuum deve representar expectativas realistas para o conteúdo e o nível de ensino. Dentro desse limite, as descrições devem incluir todos os níveis possíveis, incluindo, por exemplo, um nível inferior que esteja completamente fora do objetivo, mesmo que não se espere que nenhum aluno produza trabalho a esse nível. A descrição deve ser adequada ao nível que está sendo descrito. Por exemplo, a descrição do desempenho no nível proficiente em rubricas baseadas em normas deve corresponder ao nível de realização pretendido escrito no padrão, meta ou objetivo (2012, p. 28, tradução nossa),

Pensando nesse cuidado sobre o que a autora nos traz, sugerimos nomear os quatro níveis de desempenho como **Avançado**, **Proficiente**, **Intermediário** e **Em desenvolvimento**.

4.1 Rubrica holística

Como primeiro exemplo, elaboramos uma Rubrica Holística, em que a professora fará uma avaliação diagnóstica acerca do conhecimento prévio dos alunos.

Podemos estabelecer um conteúdo *Escrita de frases*. Também elencamos uma evidência de aprendizagem, que será nosso critério, *Utilização das convenções de escrita da Língua Portuguesa*, e, conseqüentemente, podemos definir o que se espera como desempenho. Temos três aspectos de domínio e, para que a rubrica seja ainda mais funcional, podemos hierarquizá-los.

O domínio do sistema de escrita é ponto inicial para o desenvolvimento da escrita de textos, portanto, podemos considerar esse o aspecto mais importante, o primeiro, que deve aparecer em todos os níveis de desempenho.

A seguir, temos o domínio de convenções ortográficas e gramaticais. Esses aspectos podem ser sobrepostos de acordo com o percurso de aprendizagem de que os alunos mais se aproximam. Aqui, tomamos como segundo critério mais importante a convenção ortográfica e, por último, o domínio das convenções gramaticais.

QUADRO 9 – Exemplo de uma Rubrica Holística

	Avançado	Proficiente	Intermediário	Em desenvolvimento
Utilização das convenções de escrita da Língua Portuguesa na elaboração de frases	Na escrita da frase, há domínio total do sistema de escrita, e utiliza além das regras ortográficas e gramaticais, o uso de convenções da Língua Portuguesa.	Na escrita da frase há o domínio total do sistema de escrita e de regras ortográficas e gramaticais.	Na escrita da frase há o domínio do sistema de escrita, sem apresentar regras ortográficas ou gramaticais.	Na escrita da frase há um domínio parcial do sistema de escrita e ainda apresenta uma escrita hiper-segmentada ou aglutinação de palavras.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Assim como defende Brookhart (2012), a Rubrica Holística auxilia o professor a realizar uma avaliação mais rápida, pois ela descreve o trabalho aplicando todos os critérios ao mesmo tempo e permitindo um julgamento global sobre um trabalho de qualidade.

Nesse sentido, o exemplo acima pode ter caráter formativo, pois a proposta seria utilizá-lo como uma avaliação diagnóstica dos alunos, antes de iniciar o trabalho com a escrita de textos. Para a autora, as rubricas holísticas “baseiam-se em critérios para um bom trabalho e na observação da forma como o trabalho cumpre esses critérios” (Brookhart, 2012 p. 6, tradução nossa).

Para complementar essa ideia, recorremos a Hadji (2001, p. 106), que traz uma reflexão acerca da pré-análise de um trabalho de escrita. Segundo o autor, “parte-se de um “pré-teste/texto” produzido pelos alunos antes de qualquer trabalho sobre o gênero que será estudado. O professor determinará os principais objetivos e traduzirá em lista de regras, ilustradas por exemplos”.

Dessa forma, é possível prever as etapas de trabalho que deverão ser realizadas pelo professor para que o aluno consiga desenvolver as habilidades requeridas no descritor que está sendo trabalhado, ou seja, após essa pré-análise, é possível elaborar melhor os critérios que se espera no desenvolvimento da escrita dos alunos.

4.2 Rubricas analíticas

Dando continuidade às elaborações de diferentes rubricas, partimos para compreender melhor a elaboração das Rubricas Analíticas. Essa rubrica descreve o trabalho em cada critério separadamente.

Como visto no Quadro 8, elencamos critérios a partir das expectativas de aprendizagem, os quais são bem específicos e critério de um conjunto de habilidades. Segundo Brookhart (2012, p.6, tradução nossa), “para a maioria dos objetivos da sala de aula, as rubricas analíticas são as melhores. (...) é melhor para a instrução e para a avaliação formativa, porque os alunos podem ver quais aspectos do seu trabalho precisam de que tipo de atenção”.

Nesse caso, para elaborarmos esse exemplo, elencamos os critérios mais detalhados que envolvem esse descritor.

QUADRO 10 – Exemplo de uma Rubrica Analítica

	Avançado	Proficiente	Intermediário	Em desenvolvimento
Grafia correta de palavras conhecidas	A grafia das palavras conhecidas e outras que ainda não foram apresentadas está correta.	A grafia das palavras conhecidas está correta.	A grafia de algumas das palavras conhecidas está incorreta.	A grafia das palavras já conhecidas está incorreta.
Grafia correta de palavras com sílabas já dominadas	A grafia das palavras com as sílabas já dominadas e outras sílabas ainda não apresentadas está correta	A grafia das palavras com as sílabas já dominadas está correta.	A grafia da maioria das palavras com as sílabas já dominadas está correta.	A grafia das palavras com as sílabas já apresentadas está incorreta.
Uso de letra maiúscula	O texto apresenta letra maiúscula corretamente, nas duas convenções da Língua Portuguesa as quais são necessárias (início de frase e nomes próprios).		O texto apresenta letra maiúscula corretamente, apenas em uma das duas convenções da Língua Portuguesa as quais são necessárias (início de frase e nomes próprios).	O texto não apresenta letra maiúscula nas duas convenções da Língua Portuguesa as quais são necessárias (início de frase e nomes próprios).
Segmentação (separação de palavras)	O texto apresenta a segmentação de todas as palavras das corretamente.	O texto apresenta a maioria das palavras da frase corretamente.	O texto apresenta a maioria das palavras corretamente segmentadas. Em algumas situações, como o encontro de artigo e substantivo aglutinam ou apresenta palavras iniciadas em vogais separadas, utilizando-as como artigo.	O texto apresenta muitas palavras hipersgmentadas ou aglutinadas.
Domínio do uso dos sinais de pontuação final	O texto apresenta o ponto final ao finalizar frases comuns, o ponto de interrogação ao apresentar perguntas e o ponto de exclamação com a intenção de variar a entonação em um contexto correto.	O texto apresenta o ponto final em frases comuns, o ponto de interrogação ao elaborar perguntas e o ponto de exclamação para expressar variação apenas em algumas situações.	O texto apresenta apenas o ponto final em todas as frases, até mesmo em perguntas ou frases que deveriam expressar uma variação na entonação de acordo com um a contexto.	O texto apresenta apenas o ponto final no fim dos parágrafos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

Após o percurso de aprendizagem sobre elementos de escrita de um texto, o professor pode oferecer uma tarefa diagnóstica ou avaliativa e utilizar uma rubrica como essa para obter informações sobre a aprendizagem de seus alunos ou sobre quais aspectos ainda precisa focar e para dar devolutivas ao grupo sobre o desenvolvimento dessa habilidade.

Hadji (2001, p. 82) fala sobre a construção de quadros que podem desempenhar esse papel. Embora o autor não nomeie como rubricas, cita os conceitos mais importantes que elencamos neste trabalho e sugere a construção de “quadros de avaliação determinando, para cada capacidade, níveis de dificuldade. Esses quadros possibilitam imaginar e propor exercícios de dificuldade gradativa, e constituem para os alunos, por outro lado, uma grade que permite reportar os resultados de avaliação”.

As rubricas analíticas também podem ser adaptadas para servir de gradação ou pontuação. Nesse caso, cada nível de desempenho pode conter uma pontuação que ajude o professor no momento de uma avaliação somativa. Segundo Brookhart:

Concentrar-se nos critérios, separadamente, um de cada vez, é bom para a avaliação somativa (classificação) que também será utilizada para tomar decisões sobre o futuro – por exemplo – decisões sobre como dar seguimento a uma unidade ou decisões sobre como ensinar algo no próximo ano (2012, p. 6, tradução nossa).

As rubricas analíticas podem desempenhar um papel importante também na avaliação do percurso docente, pois sintetizam as evidências de aprendizagem esperadas e o que o professor deve olhar com mais atenção no seu processo de ensino, ou, ainda, se no processo já vivido falta algo que não foi sistematizado pelos alunos para, assim, olhar para sua prática e refletir sobre as mudanças que são necessárias.

4.3 Rubricas gerais

A rubricas gerais oferecem ao professor uma oportunidade de acompanhar, ao longo de um percurso, a evolução de seus alunos nos mesmos critérios, pois podem ser usadas em várias tarefas. Os critérios são como um conjunto de objetivos, e a descrição dos níveis de desempenho oferece um “mapa” aos alunos sobre o que se espera quanto ao conteúdo. Segundo Brookhart:

As rubricas gerais utilizam critérios e descrições de desempenho que se generalizam ou podem ser utilizados em diferentes tarefas. Os critérios apontam para aspectos do

resultado da aprendizagem e não para características de uma tarefa específica. A descrição do desempenho é geral, pelo que os alunos aprendem qualidades gerais e não características específicas de uma tarefa isolada (2012, p. 9, tradução nossa).

Dessa maneira, ainda com o mesmo descritor, seguimos a elaboração de uma rubrica geral. Mais uma vez, hierarquizamos os critérios, selecionados a partir do conjunto de habilidades que precisam ser desenvolvidas, para, assim, descrever os níveis de desempenho.

Usamos como ordem, do ponto de vista da aprendizagem das habilidades, o que se desenvolve primeiro para as habilidades subsequentes:

Domínio do sistema de escrita.

- i. Grafia de palavras já conhecidas.
- ii. Grafia de palavras com estruturas silábicas já dominadas.

Domínio de convenção ortográfica.

- i. Segmentação de palavras.
- ii. Uso de letras maiúsculas em início de frase.
- iii. Uso de letras maiúsculas em substantivos próprios.

Domínio de regras gramaticais.

- i. Uso do ponto final ao terminar frases.
- ii. Uso do ponto de interrogação na elaboração de perguntas.
- iii. Uso de ponto de exclamação para expressar diferentes entonações.

Essa hierarquia dos objetivos pode seguir uma ordem diferente de acordo com o que o professor, em sua realidade, considerar mais ou menos complexo no processo de aprendizagem, ou de acordo com o que for considerado objeto de maior foco de aprendizagem ao longo do percurso anterior vivido pelos alunos.

Ainda segundo Brookhart (2012, p. 10, tradução nossa), as rubricas gerais “não oferecem respostas, mas contém descrições acerca dos conceitos, centram-se nos conhecimentos e nas competências que os alunos estão aprendendo”.

Seguindo nos exemplos, apresentamos uma rubrica geral.

QUADRO 11 – Exemplo de uma rubrica geral

	Avançado	Proficiente	Intermediário	Em desenvolvimento
Domínio do sistema de escrita	A grafia de palavras já conhecidas e de palavras com estruturas silábicas já dominadas ²³ está correta. Além disso, já escreve palavras utilizando hipóteses ortográficas. ²⁴	A grafia de palavras conhecidas e de palavras com estruturas silábicas dominadas está correta.	A grafia das palavras já conhecidas está correta, no entanto a grafia de outras palavras compostas por sílabas já dominadas apresenta erros.	Apenas a grafia de algumas palavras conhecidas está correta.
Domínio de convenção ortográfica	O texto apresenta letras maiúsculas tanto em início de frases com em substantivos próprios. Já segmenta as frases em um parágrafo.	O texto apresenta letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios.	O texto apresenta letras maiúsculas no início das frases e apenas em alguns substantivos próprios.	O texto apresenta letra maiúscula apenas no início das frases.
	A grafia das palavras está segmentada corretamente, ou seja, há espaço entre uma palavra e outra.		A grafia das palavras apresenta alguns erros de segmentação, principalmente de palavras iniciadas com vogais, utilizando-as como artigo.	A grafia das palavras apresenta hipersegmentação, ou aglutinação.
Domínio de convenção gramatical	O texto apresenta corretamente todos os sinais de pontuação final, de acordo com sua funcionalidade.	O texto apresenta apenas mais de um sinal de pontuação final, de acordo com a sua funcionalidade.	O texto apresenta sinais de pontuação final, mas em algumas situações não estão de acordo com sua funcionalidade.	O texto apresenta apenas um sinal de pontuação final ou não apresenta nenhuma pontuação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

²³ Nesse caso, a professora pode oferecer, na rubrica, alguns exemplos de estruturas silábicas já apresentadas aos alunos e uma referência.

²⁴ Hipóteses ortográficas: é a etapa de alfabetização em que o aluno se preocupa com padrões de escrita observadas por ele, como uso de SS em algumas palavras e S em outras com a mesma resposta sonora.

Utilizamos os critérios, nesse exemplo, por categoria de elementos textuais que poderiam servir de objetivos separados no percurso de aprendizagem. A rubrica geral serviria, portanto, ao propósito de compreender a qual critério é preciso dar mais ou menos atenção ao longo de uma sequência didática. Para compreendermos as bases desse tipo de rubrica, complementamos com a fala de Brookhart:

Um aspecto importante para se ter em conta é que a rubrica geral descreve o desempenho em termos que são ainda demasiado gerais para serem utilizados em qualquer avaliação específica. A rubrica geral suscita uma pergunta para cada nível - por exemplo, no nível Proficiente: Qual é a evidência de aprendizagem quando os alunos mostram uma compreensão completa e correta de um conceito? Ou Qual a capacidade de fazer relações a partir desse conceito? E isso irá guiar o quê e como os professores irão trabalhar para um processo de aprendizagem (2012, p. 6, tradução nossa).

Assim, a rubrica geral se torna um contrato didático entre o professor e os alunos, pois explicita o que se espera a partir dos critérios selecionados longitudinalmente.

A diferença entre a rubrica analítica e a rubrica geral é que as rubricas analíticas podem ser usadas para guiar um conjunto de atividades dentro de um escopo; já as rubricas gerais podem ser utilizadas ao longo de todo o percurso do trabalho com o desenvolvimento da habilidade colocada pelo descritor. Ou seja, no nosso exemplo, a rubrica geral servirá para qualquer produção escrita dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, como um resumo na disciplina de História e Geografia, um relatório de Ciências, ou até mesmo na explicação de um problema matemático. As rubricas analíticas, por sua vez, se colocam mais a serviço de um conjunto de atividades relacionadas à escrita em um determinado contexto, como de escrita de textos narrativos, por exemplo. Como características, as rubricas analíticas trazem mais informações específicas do que as gerais.

A maneira mais formativa de se utilizar a rubrica geral é ser empregada ao longo do processo de aprendizagem e elaborada junto aos alunos. Segundo Hadji (2001), quando oferecemos instrumentos que ajudam o aluno a rever seus trabalhos, também oferecemos a ele a oportunidade a olhar para seus erros de maneira mais positiva.

Dessa forma, o aluno pode utilizar a rubrica para desenvolver autorregulação e autoavaliação²⁵ em seu percurso de aprendizagem.

4.4 Rubrica de tarefa específica

A intenção de uma rubrica de tarefa específica é refinar os dados sobre a aprendizagem dos alunos e trazer informações específicas sobre cada critério. Segundo Brookhart (2012, p. 9, tradução nossa) “são próprias para uma tarefa que o estudante irá realizar, contêm a resposta a um problema, ou explicam um raciocínio que os alunos devem utilizar, ou enumeram fatos e conceitos que os alunos devem mencionar”.

Essa rubrica traz mais informações ao professor, diferente da rubrica geral, que, embora possa ser utilizada para avaliar ou informar sobre alguns aspectos acerca de um trabalho, não traz dados tão específicos.

Outro aspecto importante sobre a aplicabilidade dessa rubrica é que, sendo uma rubrica de tarefa específica, não é possível compartilhá-la com os alunos, pois descreve ações que os alunos devem realizar para atingir o que é esperado na tarefa, diferente da rubrica analítica, que descreve os passos para o avanço na aprendizagem de competências e habilidades.

A seguir, um exemplo de uma rubrica de tarefa específica:

²⁵ “O objetivo da autoavaliação no sentido clássico (como parte da instrumentalização do autobalanço) é enriquecer o sistema interno de orientação para aumentar a eficiência da autorregulação, verdadeira “chave” de todo sistema” (Hadji, 2001, p. 103).

QUADRO 12 – Exemplo de uma Rubrica específica

	Proficiente	Intermediário	Em desenvolvimento
Grafia correta de palavras conhecidas²⁶.	A grafia das palavras conhecidas de maneira correta.	A grafia de apenas algumas palavras conhecidas está correta.	A grafia de palavras já conhecidas está incorreta.
Grafia correta de palavras com sílabas já dominadas²⁷.	A grafia das palavras com as sílabas dominadas está correta.	A grafia de apenas algumas palavras com as sílabas já dominadas está correta.	A grafia de todas as palavras com as sílabas conhecidas está incorreta.
Uso de letra maiúscula em final de frase.	O texto apresenta letra maiúscula no início de todas as frases.	O texto apresenta letra maiúscula na maioria do início das frases.	O texto apresenta apenas letras minúsculas.
Uso de letra maiúscula em substantivos próprios.	O texto apresenta letra maiúscula em todos os substantivos próprios (nomes de pessoas e lugares).	O texto apresenta letra maiúscula na maioria dos substantivos próprios (nomes de pessoas e lugares).	O texto apresenta apenas letras minúsculas, mesmo em substantivos próprios (nomes de pessoas e lugares).
Segmentação (separação de palavras).	O texto apresenta todas as palavras das frases segmentadas.	O texto apresenta segmentação de palavras, ou ainda aglutinação de algumas palavras.	O texto apresenta muitas palavras hipersegmentadas ou aglutinadas.
Uso de pontuação final.	O texto apresenta o ponto final em todas as frases comuns.	O texto apresenta o ponto final para finalizar algumas frases.	O texto apresenta ponto final apenas ao término, ou não apresenta o uso dessa pontuação.
Uso do ponto de exclamação para expressar emoções e sentimentos.	O texto apresenta o ponto de exclamação para dar a entonação desejada. (Sentimentos, emoções, gritos e sensações).	O texto apresenta o ponto de exclamação, no entanto em algumas situações que precisavam de entonação, fez uso do ponto final.	O texto apresenta o ponto de exclamação fora do contexto ou não fez uso dessa pontuação.
Uso do ponto de interrogação para escrita de perguntas.	O texto apresenta o ponto de interrogação para fazer perguntas.	O texto apresenta o ponto de interrogação, no entanto em algumas sentenças de pergunta, fez uso do ponto final.	O texto apresenta o ponto de interrogação fora do contexto ou não fez uso dessa pontuação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

²⁶ Caso a professora tenha um banco de palavras utilizado em sala de aula, de palavras do cotidiano, poderia exemplificar aqui ao que se refere como “palavras conhecidas”.

²⁷ Caso o professor tenha um banco de sílabas já trabalhadas com o grupo, pode exemplificar aqui ao que se refere como “sílabas conhecidas”.

Segundo Brookhart (2012, p. 10, tradução nossa), “as rubricas de tarefas específicas funcionam como “instruções de avaliação” para a pessoa que avalia o trabalho, porque especificam os elementos a procurar na resposta de um aluno a uma determinada tarefa”.

As rubricas de tarefas específicas pouco ajudam os alunos a conceitualizar os seus objetivos de aprendizagem e a monitorizar o seu próprio progresso; no entanto, ainda é possível preparar uma boa devolutiva aos alunos com as informações dessa rubrica. Nesse caso, é possível considerar apenas três gradações nos níveis de desempenho, pois servirão mais ao propósito de avaliação classificatória e somativa.

4.5 Um caminho

Esses exemplos foram apresentados para que possamos compreender que é possível elaborar diversos tipos de rubricas a partir de um mesmo descritor; o que determinará tais escolhas é a intencionalidade pedagógica para o uso e a função que rubrica exercerá na sala de aula. Segundo Hadji (2001, p. 91), “a análise da tarefa permitirá ao professor dotar-se de um precioso instrumento de auxílio à aprendizagem, e satisfazer as condições gerais identificadas acima, respeitando, sobretudo, seus deveres de clareza, transparência e de reflexão prévia”.

A pesquisadora fez uma escolha de realizar a escrita das rubricas com foco no objeto de aprendizado e no produto (texto escrito) relacionado ao descritor, considerando que, para além da avaliação de um item, as rubricas devem ser formativas e, por isso, devem iniciar a escrita numa perspectiva de aprendizagem e não de apenas avaliação.

Concluindo, esse instrumento pedagógico é uma proposta para avaliação dos alunos, um meio de fornecer dados aos professores e, principalmente, de orientar o planejamento para avançar na aprendizagem dos estudantes.

Há um consenso entre a maioria dos pesquisadores sobre rubricas e seus usos: **esse é um instrumento que pode potencializar a aprendizagem dos alunos em sala de aula**. No entanto, podemos questionar o porquê de seu uso ainda não ser popularizado, ou porque, quando utilizado, se resume a pontuar e regular os alunos em performances pré-definidas, ao invés de guiá-los para o desenvolvimento de suas habilidades. Além disso, os professores que as utilizam ainda não ampliam totalmente seu uso para o recolhimento das evidências necessárias para os ajustes de seus planejamentos.

A principal função das rubricas é permitir-lhe fazer corresponder o desempenho a uma descrição em vez de o julgar imediatamente. Isto é extremamente importante. O que está em questão é a natureza das evidências. A descrição da rubrica é a ponte entre o que se vê (o trabalho do estudante, a evidência) e o julgamento da aprendizagem. Se não vai tirar partido dessa função principal, vale voltar à forma antiquada de marcar uma nota num papel sem explicação (BROOKHART, 2012, p. 21, tradução nossa).

Hadji (2001, p. 95) aponta que, conceitualmente, ainda há uma lacuna sobre o que os docentes compreendem sobre objetivos de aprendizagem pré-estabelecidos, avaliação e tarefas. Para o autor, “a questão dos instrumentos frequentemente se reduz à dos exercícios, isto é, dos ‘desencadeadores’”. Além disso, complementa que “a qualidade da avaliação depende, em parte, do número e do interesse de observáveis. Mas, ao mesmo tempo, a coleta de observáveis não é um fim em si”.

Ao relacionar o uso, a compreensão sua extensão e total potência, é importante pensar sobre a formação dos professores. Qual a qualidade da formação de professores acerca do tema avaliação? Como é feita a formação de professores sobre rubricas? Sabemos que pouco se fala sobre avaliação na formação básica de professores; podemos concluir que um tema como o uso de rubricas como instrumento pedagógico seja ainda menos estudado. Retomando a justificativa da presente pesquisa, a literatura em Língua Inglesa ainda é um empecilho para a democratização do conhecimento acerca desse instrumento. Este trabalho tem, portanto, a intenção de trazer esclarecimentos e conhecimento acerca do que já se sabe sobre o tema.

5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM RUBRICAS: IDEIAS E PROPOSIÇÕES

O lugar da formação continuada dentro das escolas e na constituição do corpo docente é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas mais alinhadas com as pesquisas e a efetividade da aprendizagem, pois a formação no contexto de trabalho promove uma reflexão da prática e, conseqüentemente, uma prática mais reflexiva. De acordo com Garet *et al.* (2001), é na formação em contexto de trabalho que a equipe docente pode dialogar e negociar o conjunto de ações necessárias para ir ao encontro do projeto pedagógico da escola. Segundo o autor:

Formações continuadas baseadas na colaboração profissional ajudam os professores a abordarem problemas que vivenciam no seu trabalho, possibilitando a construção de uma cultura profissional na qual desenvolvem uma compressão comum dos objetivos de ensino, métodos, problemas e soluções (Garet *et al.*, 2001 apud Moriconi *et al.*, 2017, p.12).

Tardif, Lessard e Cahaye (1991, p. 218) complementam a ideia da formação continuada, elencando os aspectos dos saberes docentes e apresentando os saberes profissionais, que são “o conjunto dos saberes transmitidos pelas instituições de formação dos professores”. Os autores afirmam, ainda, que “no plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece concretamente, através da formação inicial ou continuada do(a)s professore(a)s”.

Nesse aspecto, a ação formativa tem um papel importante de articulação entre a produção científica e a prática docente; no entanto, como já colocado, essa articulação se dá a partir da análise crítica acerca da prática, de maneira coletiva. Tardif, Lessard e Cahaye (1991, p.220) afirmam que essa articulação é o que promove os saberes pedagógicos, que são “concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas, mais ou menos coerentes, de representações e de orientações da atividade educativa”.

Além desses saberes mencionados, Tardif, Lessard e Cahaye (1991, p. 220) ainda estabelecem os “saberes das disciplinas, saberes curriculares e os saberes da experiência”, colocando que, muitas vezes, os professores acabam por apenas reproduzir práticas acumuladas de maneira pouco reflexiva, sem realizar qualquer relação entre conhecimentos científicos e prática

docente. Isso fica ainda mais evidente quando falamos de avaliação, pois a avaliação ainda é pouco aprofundada na formação base dos professores.

Discutir a prática realizada por tantos anos, elencar os saberes constituídos pelo grupo ao longo do trabalho, de modo que o processo intencional e a deliberação aconteçam de maneira coletiva e, por consequência, de modo significativo, pode nortear a formação dos professores.

Além dos saberes apresentados, é preciso pensar em metodologias ou abordagens formativas eficientes para que se promova uma mudança na prática ou a ampliação de práticas efetivas na escola. Garet *et al.* (2001) apontam que não há apenas uma maneira de promover essa aprendizagem:

Oportunidades para aprendizagem ativa podem concretizar-se de várias formas, incluindo a possibilidade de: observar professores especialistas e de ser observado dando aulas; planejar novos materiais a partir do currículo e novos métodos de ensino para serem utilizados na sala de aula; revisar o trabalho dos alunos nos assuntos e tópicos que estão sendo tratados; coordenar discussões e realizar trabalhos escritos (GARET *et al.*, 2001 *apud* MORICONI *et al.*, 2017, p. 11).

Moriconi *et al.* (2017) realizaram um levantamento de práticas de formação continuada, com foco em identificar características de boas ações formativas, que tivessem impacto na aprendizagem dos estudantes. Ao longo da investigação, foram identificados cinco pontos em comum das boas formações:

1. Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo.
2. Métodos ativos de aprendizagem.
3. Participação coletiva.
4. Duração prologada.
5. Coerência.

É importante destacar que esses pontos foram coletados de literatura internacional, pois a pesquisadora não encontrou registros que pudessem subsidiar de material a pesquisa no Brasil. Ainda encontramos uma defasagem de avaliações de programas ou ações de formação no nosso país.

No entanto, foi possível compilar os aspectos de uma boa formação e considerar a importância desses achados para a presente pesquisa. Por ser uma pesquisa recente, agrega ainda

mais por estar mais próxima da realidade em que vivemos. Destacamos, a seguir, os pontos apresentados para melhor compreensão.

O conhecimento pedagógico dos conteúdos, ou *Pedagogical Content Knowledge (PCK)*²⁸, origina-se a partir dos conhecimentos dos quais um docente deve se apropriar, segundo Shulman (1986)²⁹.

Diante dos achados da pesquisa, Moriconi *et al.* (2017) apresentam o seguinte argumento para considerarmos uma das etapas para uma boa ação formativa:

Igualmente, na revisão de literatura feita por Blank e De Las Alas (2009), programas com efeitos positivos no desempenho dos alunos tendem a ser muito focados no conhecimento pedagógico do conteúdo, pois têm como objetivos ajudar os professores a aprimorarem: os conhecimentos acerca de como os alunos aprendem determinada(s) disciplina(s); o emprego, junto aos estudantes, de estratégias eficazes de ensino; a maneira pela qual se estabelecem conexões entre os conteúdos ministrados e as pedagogias mais apropriadas para o sucesso na aprendizagem, etc. (MORICONI *et al.*, 2017, p. 29).

Esse aspecto se concentra não apenas em *o quê* os alunos aprendem, mas em *como*, pergunta essencial para o desenvolvimento das habilidades e competências do professor. Ao debruçar-se sobre como os alunos aprendem, é possível determinar, a partir do conteúdo, as evidências de aprendizagem que tornam o processo mais efetivo na sala de aula. Desse modo, ao compreender não só o *quê*, mas *como*, o professor pode criar metodologias para atingir a aprendizagem total de seus alunos.

Os métodos ativos de aprendizagem estão sendo amplamente discutidos com o objetivo de modificar as estratégias de ensino na sala de aula. Nesse contexto, também faz sentido discutir uma aprendizagem ativa na formação de professores. Moriconi *et al.* (2017, p. 30) destacam que “ao analisar as revisões de literatura consultadas, fica claro que a aprendizagem ativa é uma recomendação constante em programas de formação continuada de professores”.

Embora os métodos ativos e a aprendizagem ativa estejam no centro de muitas discussões, ainda vemos, na formação de professores, um modelo que insiste em concentrar o conhecimento

²⁸ Conhecimento pedagógico do conteúdo: “um segundo tipo de conhecimento do conteúdo é o conhecimento pedagógico, que vai para além do conhecimento da matéria em si, para a dimensão do conhecimento da matéria para o ensino. Continuo a falar de conhecimento, mas da forma particular de conhecimento do conteúdo que incorpora os aspectos do conteúdo mais pertinentes para a sua capacidade de ensino” (SHULMAN, 1986, p. 9).

²⁹ “Lee Shulman, professor emérito da Stanford University e da Carnegie Foundation for Advancement of Teaching é especialista em formação de professores, avaliação do ensino e da educação nas áreas da medicina, ciência e matemática” (SHULMAN, 2010, p. 1).

em apenas um sujeito, nesse caso, o formador, que se presta a falar e anunciar os conhecimentos enquanto os formandos que se colocam a ouvir e “absorver” o conhecimento despejado.

Para além da formação e do conteúdo proposto, é preciso pensar – assim como no PCK – não só em *o que* queremos que os professores aprendam, mas em *como* eles aprendem. Para isso, retomamos a discussão sobre a aprendizagem do adulto, proposta por Placco e Souza (2006, p. 17), que reforçam a ideia de que “a aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas”. Ainda acrescentam que é “na interação entre esses fatores e condições, de maneira dinâmica e permanente, que o processo de aprendizagem se desenvolve” (Placco; Souza, 2006, p.19).

Sobre a interação entre esses fatores, as autoras elencam algumas características importantes para que se dê o processo de aprendizagem. São elas: a **experiência**, que nas palavras das autoras “por tratar-se de adultos, há uma vivência anterior e as experiências irão influenciar a formação de novas ideias”; o **significativo**, que envolve “uma interação de significados cognitivos e afetivos.”; o **proposital**, “uma necessidade que o move, uma carência a superar, algo específico a desenvolver.”; e a **deliberação**, que “decorre de uma escolha deliberada de participar ou não de dado processo” (Placco; Souza, 2006, p. 20).

Moriconi *et al.* (2017, p. 39) trazem contribuições apoiadas em Timperley *et al.* (2007) para compreendermos as características da boa formação e o entendimento sobre a importância da duração prolongada. Os autores afirmam que “tempo e frequência precisam ser suficientes, mas o que é suficiente vai depender de outros fatores, como a complexidade da aprendizagem e o nível de mudança que é requerido”.

A questão do tempo é um fator primordial para uma formação. Assim como na sala de aula, faz-se necessário pensar a adequação de tempo com propostas e de tempo com as aprendizagens desejadas, ou seja, pensar na formação de professores a partir de conteúdos ou habilidades a serem desenvolvidos a longo prazo.

Devemos nos inclinar a essa reflexão: o tempo programado será suficiente para que os professores desenvolvam essa habilidade? A proposta cabe dentro do tempo em que estabelecemos para a mudança na prática dentro da sala de aula? Haverá um acompanhamento próximo ao professor? Se sim, por quanto tempo?

Outra questão é a participação coletiva, mais um aspecto de uma formação de professores efetiva. É preciso compreender que a formação continuada é mais eficiente quando faz parte de um todo que se traduz num esforço coletivo acerca de mudanças necessárias, construídas a partir de um coletivo ativo. Lüdke e Boing (2012, p. 446) refletem, a partir dos apontamentos de Nóvoa (2009), sobre como essa prática dialogada tem potência para a prática pedagógica e a formação dos professores. As autoras afirmam que a escola é o lugar da formação de professores e, nesse sentido, “o espaço da análise partilhada das práticas, com acompanhamento sistemático de supervisão e reflexão sobre o trabalho docente, na construção de um conhecimento profissional”.

Já em relação à coerência, numa proposta de formação de professores eficiente, podemos compreender que está a relação entre o que se propõe em uma formação em contexto de trabalho e o que a instituição espera da prática na sala de aula do professor. No entanto, é importante pensar que o fator da coerência também é intrínseco ao ofício docente, no sentido de sua formação do pensamento crítico. Toda e qualquer formação de professores deve ter como fundamento o desenvolvimento do pensamento autônomo, pois, ao formar um sujeito capaz de refletir sobre suas ações – do ponto de vista profissional principalmente –, possibilitamos que a prática seja crítica. Nóvoa (2002, p. 13) afirma que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”.

A formação de professores é composta por múltiplos fatores além desses apresentados por Moriconi *et al.* (2017). Ao falar do processo formativo, Nóvoa (2002) nos faz refletir sobre a importância de considerar o professor e sua trajetória pessoal no processo.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 2002, p. 14).

É preciso também considerar as dimensões dos conhecimentos docentes. Segundo Placco e Souza (2010), há algumas dimensões em que o profissional de educação deve ser formado, são elas:

- a) Dimensão técnico-científica.
- b) Dimensão da formação continuada.

- c) Dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva dos projetos de vida.
- d) Dimensão dos saberes para viver em sociedade.
- e) Dimensão crítico-reflexiva.
- f) Dimensão avaliativa.
- g) Dimensões estética e cultural.
- h) Dimensões humano-interacionais, políticas e éticas³⁰.

Não é possível elencar uma das dimensões como principal ou mais importante, no entanto, dentre todas, podemos destacar, indo ao encontro do contexto desta pesquisa, a dimensão crítico-reflexiva, pois, quando falamos em avaliação de modo geral, ainda encontramos na prática de muitos educadores um fazer pedagógico intuitivo e pouco reflexivo. Segundo Placco e Souza (2010, p. 147), essa dimensão “envolve questionar nossos princípios e valores, nossos saberes e conhecimentos, projetando nossas ações em múltiplas e dimensões”. Outra dimensão que também podemos destacar é a dimensão avaliativa, que envolve “valores e capacidade de julgamento a partir deles e de outros critérios”.

A formação continuada de professores com a temática da avaliação como objeto de estudo é também destacada por Perrenoud (1999, p. 115). O autor afirma que “tanto na formação dos professores quanto na concepção das metodologias e dos meios de Ensino, a avaliação e a regulação dos processos de aprendizagem continuam sendo, frequentemente, os parentes pobres”.

Ainda observamos práticas avaliativas pouco reflexivas. Na verdade, o tema é pouco abordado e pouco aprofundado na formação básica de professores, e o que vemos são propostas vinculadas a um processo intuitivo ou à reprodução de um método vivido enquanto eram estudantes. Sobre esse aspecto, Perrenoud (1999, p. 122) afirma: “daí a importância, nessa problemática como em muitas outras, de investir na qualificação *pedagógica* dos professores”.

O autor ainda acrescenta:

Parece-me mais razoável admitir que toda prática de avaliação formativa em aula passe por uma *apropriação* e uma *reconstrução* das intenções, bem como dos processos, que nenhum reformador, nenhum formador pode “programar” inteiramente do exterior. A

³⁰ “Enfatizamos apenas, reforçando nosso posicionamento que essas dimensões atuam de forma recíproca e sincrônica, portanto, em interação e concorrência, em um processo uno e complexo, que envolve o compromisso consciente do próprio sujeito em formação. O desenvolvimento profissional, assim, ocorre em múltiplas dimensões, sincronicamente entrelaçadas no próprio indivíduo (...)” (Placco, 2010, p. 148).

aposta essencial é, parece-me, a *identidade* e a *qualificação* dos professores (Perrenoud, 1999, p. 122).

Outros autores, estudiosos e pesquisadores da avaliação também veem na formação de professores a saída para uma mudança nas práticas avaliativas e na compreensão dos profissionais acerca do tema. Luckesi (2011, p. 131) adverte que, “caso não nos dispúnhamos a aprender, não haverá aprendizagem. Poderá haver arremedo de aprendizagem – tal como se apropriar dos conceitos sobre avaliação, sem trazê-los para a prática cotidiana, sem transformá-los em modo de ser”. É nesse sentido que a presente pesquisa se propõe a trazer uma ideia de formação continuada acerca do tema.

Toda e qualquer ação formativa deveria ser um espaço de construção, para que a prática seja reflexiva e legítima perante o grupo docente que atua a partir dos saberes pedagógicos e dos conteúdos ensinados.

Ao refletir sobre o percurso formativo sob uma perspectiva de formação que leva em consideração todas as partes do grupo que está em formação, formandos e formadores, Gouveia e Placco (2013, p. 14) definem formação como um “conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, voltadas ao(s) grupo(s) pelo(s) qual(is) é responsável, para promover mudanças na ação dos formandos”.

Para darmos início a formação, precisamos estabelecer as expectativas de aprendizagem ou, como Guskey (2014) chama atenção, para o planejamento da formação profissional, e definir as evidências de aprendizagem.

O que conseguimos e a importância da contribuição de uma formação dependem em grande medida da forma como se inicia. Isso é válido não só para as formas tradicionais de aprendizagem profissional - seminários, grupos de estudo, workshops, conferências, tutoria, coaching, etc. - mas também para as "novas" formas que incluem comunidades de aprendizagem profissional presenciais ou online, intercâmbios de professores, mentorias, coletas de dados e planos de melhoria individualizado. A eficácia de qualquer atividade de aprendizagem profissional, independentemente do seu conteúdo, estrutura ou formato, depende principalmente da forma como é planejada (Guskey, 2014, p. 10, tradução nossa).

O autor defende a ideia de coleta de informações, ou coleta de evidências de aprendizagem, no processo de formação, pois, dessa maneira, é possível informar a todos os interessados sobre a relevância da temática.

Reconhecendo essa perspectiva, sugerimos um caminho formativo para quem deseja desenvolver esse trabalho na sala de aula. Assim, para quem deseja utilizar as rubricas em sala de aula, é imprescindível apropriar-se dos pontos a seguir:

- Diferenciar o conceito de avaliação de instrumentos avaliativos.
- Compreender a concepção de rubrica como instrumento pedagógico e seu uso na prática da sala de aula com o objetivo da melhoria das aprendizagens.
- Elaborar rubricas a partir de um descritor ou objetivo.

O principal objetivo, ao se trabalhar com rubricas, deve ser estabelecer uma prática pedagógica fundamentada na avaliação formativa, utilizando diferentes instrumentos de avaliação e a rubrica como instrumento pedagógico potencializador das aprendizagens na sala de aula.

Sobre a necessidade de mudança na prática estabelecida, temos, ainda, a questão da elaboração de um processo que seja reflexivo a partir de qualquer nova prática proposta.

A partir da reflexão colocada por Moriconi *et al.* (2017), compreendemos que a formação deve contemplar as bases do conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, abordar as bases metodológicas e conceituais da rubrica. Métodos ativos da aprendizagem, portanto, ampliam não só a participação efetiva dos professores, mas também servem de exemplo para novas práticas de sala de aula. Aspectos importantes são a participação coletiva, que permite que o conhecimento e o trabalho possam ser compartilhados, além do tempo prolongado, em que tanto formador quanto formandos têm a possibilidade de rever e analisar as etapas de sua prática e caminhar para um produto de conhecimento mais eficiente. Por fim, a coerência, que possibilita um diálogo potente entre todos os participantes.

Seguindo essa definição, um percurso de formação prévia para implementar o uso de rubricas poderia seguir as seguintes etapas:

1. Uma sondagem prévia sobre os conhecimentos da equipe docente sobre Avaliação.
2. Compartilhamento de práticas e ações realizadas pelo professor.
3. Diferença de concepção de Avaliação Formativa e Instrumentos de avaliação.
4. Introdução aos conceitos de rubricas – contrato didático, instrumento pedagógico para as aprendizagens e compreensão sobre os descritores

5. Construir rubricas em grupos.
6. Compartilhamento das rubricas pré-elaboradas.
7. Observação da prática em sala de aula pelo coordenador pedagógico.
8. Devolutiva individual aos professores a partir de observação do coordenador.
9. Devolutiva coletiva – discussão em grupo da prática aplicada.
10. Avaliação das novas práticas e construção de um documento coletivo de diretrizes para o uso de rubricas na instituição, para que haja uma unidade de trabalho coerente.

É fundamental iniciar qualquer formação a partir dos saberes pedagógicos que serão apresentados pela equipe que se deseja formar, pois, a partir do que se sabe, o formador pode encaminhar a formação para o objetivo que deseja atingir.

Temos de determinar antecipadamente quais as melhorias que procuramos em termos de aprendizagem dos alunos e quais as provas que melhor refletem essa melhoria para satisfação de todas as partes interessadas envolvidas. Isso aumentará a probabilidade do nosso sucesso e produzirá provas mais válidas sobre a eficácia das atividades atuais, ao mesmo tempo que informa a aprendizagem profissional futura (Guskey, 2012, p. 43, tradução nossa).

O compartilhamento de práticas amplia a possibilidade de reflexão do grupo. Passos (2016 p. 175) afirma que o “professor trabalha, na maioria das vezes, isolado em sua sala de aula. Esse trabalho solitário gera angústia e falta de perspectivas”. Afirma, também, que “as discussões e trocas é que geram as aprendizagens”.

A constituição do grupo visa possibilitar o acesso a conteúdos acadêmicos pelo professor. Esse é um instrumento importante para ampliação de repertório pedagógico docente e democratizar o acesso à cultura e aos conhecimentos da academia. Entre alguns princípios do trabalho de formação do professor estão a integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores.

Desse modo, formandos e formadores podem integrar e desenvolver uma nova linha prática de ação no processo de avaliação e uso de rubricas na escola.

Sobre isso, Passos afirma que

ao narrar sobre as práticas e se aproximar da literatura que ajuda a compreendê-las, o vínculo com o conhecimento vai se acentuando e o professor passa a organizar seu

discurso a fim de buscar interação com o grupo e desencadear uma reflexão coletiva sobre o narrado (2016, p. 171).

É a partir do estudo e das discussões que se possibilita a construção de uma metodologia que vá ao encontro das necessidades dos alunos e que leva em consideração o conhecimento construído diariamente pelo professor. Passos (2016, p. 174) reafirma que “as reflexões feitas no grupal são transferidas para o individual”. Todas essas ações podem ser entendidas como ações iniciais, que dão um “pontapé” para a formação do professor e constroem uma base em que podem se apoiar para, assim, caminharem com segurança na prática docente.

É no contexto da sala de aula que visualizamos as mudanças propostas, e é no compartilhamento dessas ações que trazemos à reflexão os pontos para avançarmos e o caminho que iremos percorrer para consolidar os saberes docentes acerca de uma temática. André e Passos (2019) nos fazem refletir acerca de como a articulação dos saberes aos contextos de sala de aula se fizeram necessários para que houvesse mudanças ou ocorresse a proposição de uma formação para ampliação do saber e do fazer docente.

Segundo André (2010, p. 176), “não basta fixar-se em apenas uma das pontas do processo, deixando de articulá-los aos contextos em que surgiram, às circunstâncias em que foram produzidas e às medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência”.

Entendemos que a ação do professor na sala de aula, ou seja, na prática, também é um passo importante para a formação, pois é dessa maneira que o professor pode se colocar no plano de ação, analisando situações, adaptando e integrando teoria e prática e desenvolvendo, assim, uma mudança na ação pedagógica. A partir desse registro e de sua socialização, é possível dizer que se forma um grupo colaborativo. Sobre os grupos colaborativos, Passos afirma:

São criados com o propósito de investir no desenvolvimento profissional dos professores com diferentes níveis de experiência não se pode esquecer que esse espaço é atravessado pela dimensão humana e seus ocupantes vão nele e por ele se constituindo como pessoas e como profissionais (2016, p. 168).

É neste momento que a ação formativa passa a ter sentido e promove mudanças importantes. Sobre isso, Placco e Souza (2018, p. 18) concluem: “ação do formador e ação do formando formam, como teoria/prática, um todo indissociável, uma unidade de contrários que se complementam, na medida em que um dá condição à ação do outro”.

A devolutiva individual aos professores é de suma importância para seu desenvolvimento profissional individual; é, também, um momento de autoavaliação, análise e reflexão acerca de suas concepções e práticas de sala de aula. Segundo Nóvoa (2002, p. 15), “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação”.

Defendida por vários autores como Moriconi *et al.* (2021), Nóvoa (2002) e Lüdke e Boing (2012), a discussão coletiva permite que os professores possam ampliar suas percepções acerca do objeto de estudo e de suas práticas.

Indo além, como cita Placco e Souza (2010, p. 145), “o desenvolvimento profissional e a formação do educador envolvem lidar com a complexidade do humano, do mundo atual e das relações entre esse educador e esse mundo”. Dessa forma, ao propor que se discuta a prática, estamos estabelecendo relações entre o trabalho docente e a complexidade da subjetividade de cada um, o que fortalece as propostas de mudança no espaço da sala de aula.

Ao final de todo processo de aprendizagem, seja de alunos ou de professores, é importante que haja uma avaliação do percurso e a conclusão sobre o objetivo estudado ou analisado. Assim, a equipe constituída nas instituições pode decidir o que faz parte ou não, de maneira consciente e reflexiva, e o sentido da prática pedagógica no contexto em que estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

(Freire, 2004, p. 38)

É com esse pensamento dialógico que as rubricas, como instrumento pedagógico, se fazem pertinentes na prática didática. Ao estabelecer um contrato didático claro acerca do que se pretende e do que se conquista enquanto aprendizagem, reconhecemos a importância da dinâmica desse fazer crítico e reflexivo.

Falando de modo prático, é sabido que o trabalho do professor inicia muito antes da sala de aula e termina muito depois. Como se diz popularmente, o professor trabalha para depois trabalhar: antes da sala de aula, lugar do professor, ele planeja, constrói instrumentos, faz pesquisa, prepara material. Depois, corrige, comenta, faz devolutivas, lança notas, faz relatórios, prepara apresentações para pais e comunidade.

Nesse sentido, é difícil quando trazemos à nossa prática mais um instrumento para elaborar, pensar, repensar. Mas, como premissa, o professor também é – ou deveria ser – pensante, inquieto, intencionado e, principalmente, comprometido com o aprender. E é nesse aspecto que defendemos o uso da rubrica. Não como mais um documento ou mais um instrumento, feito de forma mecânica, automática, intuitiva, mas que dialogue, reflita e direcione o trabalho do professor, pois é nessa perspectiva que os docentes avançam no ensinar e os alunos, no aprender.

Esse trabalho pretendeu organizar algumas ideias que são comuns nas práticas da sala de aula, mas que, muitas vezes, se constituem de forma intuitiva. O principal objetivo era trazer à consciência que, para ensinar e para aprender, é preciso avaliar o caminho e que a avaliação precisa trazer evidências do que se conquistou e daquilo que ainda falta atingir. Essas evidências precisam estar concretizadas nas mãos dos professores, de forma organizada e sintetizada como dados formativos para os alunos.

É nessa perspectiva, de ajudar os alunos a compreenderem o que aprenderam e o que precisam ainda aprender, que surgem as rubricas, como meio de instrumentalizar os alunos no seu

percurso. Para o professor, é instrumento fundamental de trabalho, pois emerge e deixa à vista tudo o que se faz pertinente para orientar seu planejamento.

Por isso também defendemos não só o uso, mas a elaboração das rubricas pelo professor e seu compartilhamento com os alunos, pois é nesse caminho que todos podem refletir e regular seus processos de aprendizagem. É na intenção da construção desse processo a ser vivido, no mapeamento do percurso, que professor e aluno podem escolher o caminho que os direcionam para o mesmo objetivo.

Assim, este trabalho surgiu com a intenção de esclarecer o processo de elaboração das rubricas, trazendo um caminho como sugestão e a compreensão acerca do que descritores, objetivos e expectativas de aprendizagem dizem e de como esmiuçá-los, de maneira que tragam, no momento de elaboração da rubrica, um maior entendimento do que se espera como evidências de aprendizado e a trajetória que o professor deve seguir para que seus alunos aprendam.

Ao orientar os professores sobre o compartilhamento dos objetivos de aprendizagem com os alunos, esse instrumento se constitui como necessário num processo de ensino e aprendizagem democrático, e tornar claros os objetivos que se pretende atingir pode ser considerado uma das estratégias mais eficientes de o fazer.

Embora as rubricas não sejam a única forma de comunicar aos alunos o que eles estão prestes a aprender, é um instrumento eficiente para partilhar objetivos de aprendizagem e estabelecer o contrato didático na sala de aula. A rubricas reúnem conjuntos de critérios relevantes, a natureza de uma compreensão ou competência complexa e várias habilidades que devem funcionar ao mesmo tempo.

A grande questão, tanto no que se refere ao desempenho do aluno como à forma como o observamos, é o tipo de evidências que queremos de uma avaliação. Como definição, a rubrica deve analisar a qualidade do pensamento e o conteúdo do trabalho dos alunos, e não apenas contar características em um nível superficial, caso contrário, não será um instrumento que auxilia no processo de desenvolvimento.

Se não buscarmos avaliar os resultados da aprendizagem, os conhecimentos, as competências do aluno e o pensamento que o processo de ensino proporcionou durante um determinado período, perdemos o foco principal do fazer docente: a aprendizagem.

Assim, neste trabalho, consideramos que as rubricas são importantes para alunos e professores, pois ajudam os estudantes a compreender em que podem se basear para alcançar um objetivo e os docentes a estabelecer um caminho para seus alunos o façam.

Embora o uso de rubricas esteja se tornando cada vez mais comum no Brasil nos últimos anos, ainda carecemos de literatura e pesquisas no campo da avaliação da aprendizagem e do uso da rubrica como um instrumento que possibilita o avanço dos alunos.

Ainda há um equívoco quanto à concepção de rubricas e outros instrumento de graduação, como listas de verificação, escalas de classificação e esquemas de pontos, que acabam sendo utilizados como rubricas. Na verdade, essas ferramentas citadas auxiliam o professor a pontuar e justificar suas avaliações em um âmbito mais objetivo, no entanto, não qualificam os dados da avaliação realizada e, por isso, não fornecem bons *feedbacks* e nem possibilitam um processo reflexivo acerca do processo de ensino-aprendizagem.

Já as rubricas utilizam critérios e descrições de desempenho para efetuar uma avaliação, fazendo corresponder as descrições de desempenho ao desenvolvimento dos alunos do ponto de vista da aprendizagem e não apenas em uma escala de classificação e pontuação.

As listas de verificação se limitam a uma observação objetiva – se há ou não uma informação requerida pelo professor, por exemplo – e não contêm qualquer informação que diga ao aluno o que fazer para desenvolver certa habilidade em seu processo de aprendizagem. É um julgamento rápido; há critérios, mas o que se faz é classificar.

Nas rubricas, os critérios têm a ver com a aprendizagem a ser evidenciada e não com os requisitos dos trabalhos e consideram a qualidade das fontes que são relevantes para relatar algo sobre o conteúdo, e não apenas o objetivo de aprendizagem ou o padrão de realização que se pretende medir e relatar.

As descrições de desempenho precisam se distinguir entre níveis. Para isso, as tarefas devem refletir as evidências de aprendizagem dos alunos: conhecimentos, competências e nível de pensamento devem ser descritos com exatidão ao longo de um *continuum* de qualidade que orienta sobre os resultados de aprendizagem esperados.

Ao conhecer o que era chamado de rubrica na minha prática e o que compreendo hoje, a partir da pesquisa realizada, percebi que, muitas vezes, encontramos o uso de rubricas limitado a critérios rasos ou a listas de verificações, ou, ainda, o uso das rubricas como simples esquema de

pontuação ou de classificação, sem aproveitar a oportunidade de avaliação formativa com o foco na aprendizagem que esse instrumento proporciona.

O objetivo principal deste trabalho era, portanto, oferecer explicações claras, exemplos e estratégias de uso e aplicabilidade das rubricas, visto que, muitas vezes, os professores limitam o uso das rubricas por não compreenderem ou não conhecerem todas as oportunidades que são possíveis.

Muito além do compartilhamento das expectativas de aprendizagem com os alunos, as rubricas oferecem a oportunidade de realizar avaliações diagnósticas no início de sequências didáticas, para que o professor consiga estabelecer o que se sabe e o que ainda precisa ser ensinado, oferecer devolutivas de qualidade aos alunos de forma rápida e eficiente, possibilitar um exercício de autoavaliação e avaliação por pares, facilitar a correção de provas e qualificar dados quantitativos, organizar o currículo pensando na sequência de atividades a partir dos objetivos selecionados, compreender as etapas cognitivas que precisam ser desenvolvidas para o encaminhamento das atividades, mapear etapas linguísticas que os alunos precisam dominar antes de iniciar o aprendizado de outras habilidades e competências, recalculando rotas de planejamentos para uma função mais formativa, avaliar a ação docente e muitas outras funções que esta pesquisadora pretende deixar como um livro aberto, cheio de possibilidades a se descobrir.

Espero que esta pesquisa, como fonte de reflexão, torne mais crítico o trabalho realizado por professores que já utilizam a rubrica e apoie-os no processo de ensino, para que a aprendizagem dos alunos se torne mais efetiva; e que, a partir das reflexões aqui colocadas, possam assumir uma postura mais crítica frente a suas avaliações e se orientem por uma prática mais ativa, concebendo e planejando suas próprias rubricas, e não se limitando a usar rubricas prontas, de um livro ou da Internet, visto que é na elaboração do instrumento que o professor também reflete sobre sua prática e compreende quais serão as evidências de aprendizagem mais adequadas no processo de avaliação da aprendizagem. Além disso, esse processo conduz a ensino e aprendizagem mais estratégicos.

Almejo, também, que os exemplos e as explicações apoiem os professores que ainda não fazem uso dessa ferramenta para que passem a incluir essa prática em seus planos de ensino.

Por fim, o processo avaliativo, principalmente o de avaliação da aprendizagem, é – ou deveria ser – um dos pilares da construção de qualquer projeto pedagógico, pois é no processo de avaliação que temos condições de refletir verdadeiramente sobre o fazer.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, F. R. A. B. **Rubricas *express* - um gerador de rubricas on-line com aplicação *mobile* para avaliação da aprendizagem**. 2018. 101 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional). Universidade Estadual do Ceará, 2018. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=86178>. Acesso em: 5 jun. 2023.
- ALVES, J. J. F. M.; CABRAL, I. Os demônios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, n. 63, p. 630-662, 2015.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 03, p. 174-181, dezembro, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; PASSOS, L. F. Experiências brasileiras de formação de professores da educação básica. In: IMBERNÓN, F.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (org.) **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. Edições Hipótese, p. 183-208, 2019.
- ANDRADE, H. L. Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. What do you Mean by Results? **Educational Leadership**, Cambridge, MA, v.57, n. 05, p.13-18, February 2000.
- ANDRADE, H. L.; DU, Y.; WANG, X. Putting rubrics to the test: The effect of a model, criteria generation, and rubric-referenced self-assessment on elementary school students' writing. **Educational Measurement: Issues and Practice**, v. 27, n. 2, p. 3-13, 2008.
- AZEVEDO, R. de M. **Avaliação da aprendizagem escolar: do fazer mecânico à intencionalidade teórico-metodológica emancipatória**. 2007. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 set. 2022.
- BROOKHART, S. M. **How to create and use rubrics for formative assessment and grading**. Alexandria, Virginia: ASCD, 2012.
- BROOKHART, S. M.; CHEN, F. **The quality and effectiveness of descriptive rubrics**. *Educational Review*, v. 67, n. 3, p. 343-368, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Fei_Chen82/publication/271932780_The_quality_and_effectiveness_of_descriptive_rubrics/links/57ee965d08ae8da3ce49a7ba/The-quality_and_effectiveness-of-descriptive-rubrics.pdf. Acesso em: 27 set. 2022.
- BLACK, P.; HARRISON, C.; LEE, C. S.; MARSHALL, B.; WILIAM, D. Trabalhando por dentro da caixa preta: avaliação para a aprendizagem na sala de aula. **Cadernos CENPEC**, 96, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 153-183, jun./dez. 2018. Disponível em:

<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/445/429>. Acesso em: 26 set. 2022.

FÁVERO, M. H.; MACHADO, C. de M. C. A tomada de consciência e a prática de ensino: uma questão para a psicologia escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n.01, p. 15-28. Brasília, 2003.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas**. Lisboa, Texto Editora, 2005.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em avaliação educacional**. V. 19, nº 41. set./dez. de 2008. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2065/2023>. Acesso: 21 jun. 2023.

FERNANDES, D. Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In: FIALHO, I.; SALGUEIRO, H. (Eds.). **Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos**, Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, 2011, pp. 81-107.

FERNANDES, D. Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. In: ORTIGÃO, M.I. R.; FERNANDES, D.; PEREIRA, T. V.; SANTOS, L. (Orgs.) **Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2019, pp.139-164, doi: 10.24824/9788544434 63.5

FERNANDES, D. Para uma iniciação às práticas de classificação através de rubricas. **Crítério**, v. 50, n. 69, p. 20-49. Porto, 2021.

FERRAZ, R. P. F. **Avaliação como processo de aprendizagem: uma experiência com o uso de rubrica**. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. (orgs). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GARET, M., PORTER, A., DESIMONE, L., BIRMAN, B., YOON, K. What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. **American Educational Research Journal**, Vol. 38, No. 4, pp. 915–945, 2001.

GATICA-LARA, F.; URIBARREN-BERRUETA, T. del N. J. ¿Cómo elaborar una rúbrica?, **Investigación en Educación Médica**, v. 2, n. 1, p. 61-65, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3497/349733230010>. Acesso em: 19 fev. 2022.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 01 jun. 2022.

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. de S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M.N. de S. **O Coordenador Pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 69-80.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

GUSKEY, T. R. The rules of evidence. **The Learning Professional**, v. 33, n. 4, p. 40, 2012.

GUSKEY, T. R. Evaluating Professional Learning. In: BILLETT, S.; HARTEIS, C.; GRUBER, H. (eds) **International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning**. Springer International Handbooks of Education. Springer, Dordrecht, 2014. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_44

GUSKEY, T. R.; ANDERMAN, E. M. Students at Bat. In: SCHERER, M. (ed.) **Engaging the Whole Child: Reflections on Best Practices in Learning, Teaching and Leadership**, Alexandria, Virginia: ASCD, 2009.

GUSKEY, R. T.; YOON, S. K. What works in professional development? **Educational Leadership**, Lexington, KY, v. 90, n. 07, 2009.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos, Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LLATA, D. de S. G. **Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: registros avaliativos e práticas de professores**. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015.

LIBÂNEO, J. C.; **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

LIVINGSTON, J. A. **Metacognition: An Overview**. New York: Educational Resources Information Center (ERIC). 2003

LOPES, G. M. do N. **Uma unidade de Ensino potencialmente significativo como proposta para o Ensino dos alimentos e seus nutrientes**. 139 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências). Universidade Federal do Pampa, 2019.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. (não paginado) Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 02 out. 2022.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. Cortez editora, 2014.

LUCKESI, C. C. Retomando sinteticamente o ato de avaliar a aprendizagem como uma investigação da qualidade do aprendido. **Blog Luckesi - avaliação em educação.** 25 de agosto de 2020. (não paginado) Disponível em: <http://luckesi.blogspot.com/2017/02/120-para-queavaliar.html>. Acesso em: 12 mar. 2022.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v.42 n.146 p.428-45, maio/ago, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **A pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MAZZOTTI, A. J. A. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, n. 14-15, 2002.

MORICONI, G. M.; DAVIS, C. L. F.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ESPOSITO, Y. L.; SIMIELLI, L. E. R.; TELES, N. C. G. **Formação continuada de professores:** contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.52, 1ª Edição, 2017.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa-Portugal: Educa, 2002.

PADILHA, R. T. **Uso das rubricas na autoavaliação e na avaliação por pares:** contribuições e desafios. 2021. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

PASSOS, L. F. Práticas Formativas em Grupos Colaborativos. Das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In: ANDRÉ, M. E.D.A. (Org.) **Práticas Inovadoras na formação de professores.** Campinas: Papyrus, p.165-188, 2016.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Ed. Loyola, p. 07 – 24, 2006.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de Diferentes Aprendizagens do Coordenador Pedagógico. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade.** São Paulo: Edições Loyola, p. 47-61, 2010.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. O que é formação. Convite ao debate e à proposição de uma definição. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos.** São Paulo: Ed. Loyola, p. 9-16, 2018.

PERRENOUD, P. **Avaliação, da existência à regulação das aprendizagens:** entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POPHAM, J. W. What's Wrong and What's Right—with Rubrics. **Special Topic**, California: ASCD, v. 55, n. 2, 1997.

ROLDÃO, M. C.; FERRO, N. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/3671/3111>. Acesso em: 04 out. 2022.

ROSÁRIO, P; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. **Comprometer-se com o estudar na universidade: “cartas do Gervásio ao seu umbigo”**. Coimbra: Edições Almedina, SA, 2006.

ROTHER, E. T. Revisão Sistemática x Revisão Narrativa. **Acta Paul Enferm.**, v. 20, n. 2, p. v-vi, fev. 2007. Disponível em: https://acta-ape.org/wp-content/uploads/articles_xml/1982-0194-ape-S0103-21002007000200001/1982-0194-ape-S0103-21002007000200001.x94701.pdf. Acesso em: 04 out. 2022.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**. v.15, n.2, p.4-14, Feb. 1986.

SHULMAN, L. S. Lee Shulman. **ComCiência**, Campinas, n. 115, 2010 . Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151976542010000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 abr. 2023.

SOUSA, C. P. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 22, p. 101-118, jul./dez. 2000. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/eae/article/view/2218/2176%3e>. Acesso em: 6 set. 2022.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; CAHAYE, L. Os professores face aos saberes: esboço de uma problemática dos saber docente. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, p. 214-133, 1991.

VIANNA, H. M. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 2014.

WEBER, S. S. F. **Avaliação da aprendizagem escolar: práticas em novas perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

WIGGINS, G. J. **Educative Assessment**. Designing Assessments To Inform and Improve Student Performance. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA, 1998.

WIGGINS, G. J.; McTIGHE, J. **Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio da prática do planejamento reverso**. 2ª ed., Porto Alegre: Penso, 2019.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, n.65, p. 149 – 166, São Paulo, jul. 2017.