https://doi.org/10.18222/eae.v32.7582

RUBRICAS: AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO ORIENTADA ÀS COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

ROSANE DE MELLO SANTO NICOLA[I]
LÚCIA AMANTE[II]

[I] Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba-PR, Brasil; *rosane.nicola@pucpr.br*
[II] Laboratório de Educação a Distância e Elearning (LE@D), Universidade Aberta (UAb), Lisboa, Portugal; *lucia.amante@uab.pt*

RESUMO

O artigo visa a descrever a mediação por rubricas na avaliação de desempenho, produção e procedimentos dos estudantes, relacionados a uma dada competência. Fundamenta-se na abordagem edumétrica, reconhecidamente mais justa para a avaliação de competências, por sua função formadora. Expõem-se aspectos dessa nova cultura de avaliação, bem como critérios de avaliação, níveis qualitativos e estratégia de atribuição de nota por meio de rubricas. Apresenta-se um estudo de caso de construção de rubrica por um professor de educação superior e sua reformulação sob orientação de uma das autoras, com base na dimensão consistência de um modelo de *design* de avaliação pedagógica em contexto digital. Reflete-se sobre a necessidade de apoio técnico ao docente para a construção de rubricas no modelo proposto.

PALAVRAS-CHAVE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO • AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS • CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO • EDUCAÇÃO SUPERIOR.

RÚBRICAS: EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO ORIENTADA A LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

RESUMEN

El artículo tiene el propósito de describir la mediación por rúbricas en la evaluación de desempeño, producción y procedimientos de los estudiantes, relacionados con una determinada competencia. Se fundamenta en el abordaje edumétrico, reconocidamente más justo para la evaluación de competencias, por su función formadora. Se exponen aspectos de esta nueva cultura de evaluación, así como criterios de evaluación, niveles cualitativos y estrategia de atribución de nota por medio de rúbricas. Se presenta un estudio de caso de construcción de rúbrica por un profesor de educación superior y su reformulación bajo la orientación de una de las autoras, con base en la dimensión de consistencia de un modelo de diseño de evaluación pedagógica en un contexto digital. Se reflexiona sobre la necesidad de apoyo técnico al docente para la construcción de rúbricas en el modelo propuesto.

PALABRAS CLAVE INSTRUMENTO DE MEDIDA • EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS • CRITERIO DE EVALUACIÓN • ENSEÑANZA SUPERIOR.

RUBRICS: PERFORMANCE ASSESSMENT ORIENTED TO SKILLS IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

The present article aims to describe intervention, using rubrics, in the evaluation of student performance, production and procedures related to a given competency. It is based on the edumetric approach, recognizably more fair for the evaluation of competencies, due to its training function. Aspects of this new culture of evaluation are revealed, as well as evaluation criteria, qualitative levels and a grading strategy using rubrics. A case study of the construction of a rubric by a professor in higher education, and its reformulation under the guidance of one of the present authors, is presented. It is based on the consistency dimension of a pedagogical evaluation design model in a digital context. It reflects on the need for technical support for the teacher, in order to construct rubrics under the proposed model.

KEYWORDS MEASURING INSTRUMENT • SKILLS EVALUATION • EVALUATION CRITERIA • HIGHER EDUCATION.

INTRODUÇÃO

São muitos os fatores de superação de modelos convencionais de ensino-aprendizagem para que se efetivem, na prática, novos paradigmas de avaliação, especialmente na educação superior. O primeiro deles parece ser a necessidade de ultrapassar a cultura da transmissão, quando o ensino está centrado na emissão do professor e na recepção passiva do estudante (SANTOS; SILVA, 2014).

Para tanto, faz-se imprescindível o envolvimento ativo dos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem, como agentes da própria transformação. Trata-se de contextos que requerem dos docentes o papel de mediadores de aprendizagens, para que seus estudantes empreguem as competências que já têm e promovam e consolidem outras novas.

Entretanto esses fatores de superação envolvem também as instituições de ensino superior, responsáveis por atender às diretrizes de formulação de currículos de cursos, prover a infraestrutura adequada para a promoção de metodologias de aprendizagens ativas e oferecer formação continuada do corpo docente, pois a transição da cultura do ensino para a cultura da aprendizagem tem caráter eminentemente coletivo. Segundo Araújo (2004), quando a "cultura de coletividade" é instaurada, as pessoas nela envolvidas passam a reconhecer o que sabem, o que os outros sabem e o que ninguém sabe – atitudes que resultam na busca de superação dos limites do grupo.

Nesse sentido, novos processos avaliativos precisam ser incorporados às práticas docentes, superando o sentido estático e restrito à verificação da aprendizagem, concentrado apenas nos resultados (LUNT, 1995). Em contrapartida, a avaliação dinâmica direciona-se ao futuro, coletando informações para propor ações na prática pedagógica que favoreçam novas possibilidades de aprendizagem.

Tal forma de conceber a prática avaliativa ainda representa um desafio para os professores universitários, principalmente a forma como ocorre a articulação entre teoria e prática, bem como os indicadores de como se constroem as competências, vinculadas às subjetividades individuais e sociais próprias às relações e aos contextos vivenciados (MARINHO-ARAÚJO; RABELO, 2015).

Nesse cenário, este artigo visa a descrever o papel das rubricas na avaliação de desempenhos, produções e procedimentos dos estudantes em relação a uma dada competência (SCALLON, 2015). Para isso, inicialmente revisam-se: os principais aspectos da cultura da avaliação em oposição à cultura do teste (AMANTE; OLIVEIRA; PEREIRA, 2017); a abordagem edumétrica, na qual se fundamenta este trabalho relacionado a rubricas, como critérios de avaliação; os níveis qualitativos; e a estratégia de atribuição de nota. Apresenta-se, em seguida, um estudo de caso de rubrica criada por um professor numa instituição de ensino superior e reformulada sob orientação de uma das autoras, relatando-se as dificuldades e o depoimento do docente após a aplicação desse instrumento.

Cultura da avaliação formativa e abordagem edumétrica

A avaliação, concebida como parte integrante de um processo de ensino e aprendizagem dinâmico e interativo, caracteriza-se pela função formativa, na qual os estudantes são colocados em situações de desempenho, expostos a julgamentos apoiados em critérios precisos, ao mesmo tempo que recebem *feedback* (SCALLON, 2015).

Essa concepção está assentada em uma cultura de avaliação que ultrapassa os limites da técnica, capaz de dialogar com o real para criar novos laços entre saberes e fazeres (ESTEBAN, 2001; FERNANDES, 2008).

A esse respeito, Amante, Oliveira e Pereira (2017, p. 5) explicam que se faz necessário "[...] um novo paradigma de ensino onde o que é determinante é a construção de ambientes ricos que promovam a aprendizagem em ligação com os contextos reais." Assim, o contexto assume um papel relevante tanto nas situações de aprendizagem como nas de avaliação, o que é denominado por muitos autores de avaliação autêntica (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005; HARTMAN, 2015; SCALLON, 2015). O Quadro 1 apresenta o comparativo entre a cultura da avaliação e a cultura do teste, o que explica melhor essa perspectiva.

QUADRO 1 – Características da cultura da avaliação *versus* cultura do teste

CULTURA DA AVALIAÇÃO	CULTURA DO TESTE
Considera tanto o processo como o produto.	Considera o produto ou o desempenho final.
Assume diversidade de formas, não padronizadas e interligadas com as práticas de ensino.	Caracteriza-se, principalmente, pelo uso de verificações, exames e testes voltados para o passado.
Envolve a autoavaliação do estudante em diálogo com o professor.	O uso se dá de forma autoritária, pelo professor e/ou pela instituição.
Emprega variedade de tarefas de avaliação próximas de situações da vida real.	Emprega reprodução de tarefas descontextualizadas que simplificam a realidade.
Adquire caráter investigativo.	Adquire caráter classificatório.
Enfatiza a autorreflexão dos estudantes sobre as próprias aprendizagens.	Responsabiliza o estudante por seu resultado.
Valoriza descrição qualitativa.	Valoriza descrição quantitativa.

Fonte: Elaboração das autoras com base em Amante, Oliveira e Pereira (2017) e Luckesi (2011).

Enquanto a cultura do teste subentende a abordagem psicométrica, centrada na medida das diferenças entre os estudantes, a cultura da avaliação tem implícita a abordagem edumétrica, que visa a medir as variáveis relativas à aprendizagem individual ou coletiva. Scallon (2015) lembra que a renovação educacional das práticas de avaliação está relacionada à revisão dos procedimentos avaliativos, a começar por entender avaliação como julgamento e tomada de decisões, em lugar de medida, que indica objetividade e confiabilidade, não sendo procedimento abandonado, mas que perde importância nas metodologias de avaliação que buscam integrar processos avaliativos à aprendizagem e à autoavaliação.

No entanto, não se trata de estabelecer uma oposição simples e dicotômica entre um tipo de avaliação e outro, dado que a cultura da avaliação pressupõe uma avaliação multifacetada, ou seja, com múltiplos formatos.

A perspectiva edumétrica, termo proposto por Carver em 1974, embora tenha discreta presença na literatura sobre avaliação, tem sido mencionada por autores como Orantes (2006), Freitas (2003), Brinke (2008) e Amante e Oliveira (2016). Segundo Hidalgo (2009)[1] *apud* Fernandes (2012), a edumetria caracteriza-se por:

a) definir e avaliar o domínio comportamental da aprendizagem planejada para o sujeito, baseando-se em objetivos de aprendizagem claros e precisos;
b) requerer testes que constituam a representação exata do domínio a ser avaliado;
c) comparar resultados de aprendizagem com critérios de desempenho absoluto para um dado domínio estabelecido pelo docente;
d) estabelecer nível mínimo aceitável de aprendizagem antes da aplicação de testes;
e) avaliar o nível de realização alcançado pelo estudante em relação a cada objetivo;
f) cumprir uma função formativa e não seletiva dos alunos.

Desse modo, no enfoque edumétrico, há propriedades essenciais não só para identificar o que o aprendiz não alcançou, mas também para ajudá-lo a corrigir suas falhas e deficiências, promovendo a autonomia do estudante e seu protagonismo em relação à própria aprendizagem.

Nessa perspectiva, recupera-se a dimensão pedagógica da avaliação, visto que, para avaliar competências, é necessário um agir complexo e integrado de conhecimentos, saber fazer e saber ser (SCALLON, 2015). Os critérios edumétricos são reconhecidamente mais justos por promoverem avaliação formativa e proativa, requerendo questões de natureza ética, política e didática para ajudar os alunos a aprender.

Rubricas: escalas descritivas de critérios de avaliação

Porto (2005) aconselha o uso de rubricas como forma de comunicar as expectativas de aprendizagem aos estudantes, além de ser um modo de sistematização de notas. A autora define rubrica como "[...] método de avaliação que considera o desempenho do aluno numa determinada tarefa ou num conjunto de tarefas, no final, produz um produto ou um determinado resultado esperado de aprendizagem" (p. 155).

1 HIDALGO, D. *Enfoque edumétrico y psicométrico en la evaluación*. 15 ene. 2009. Disponível em: http://escritoriopedagogico.blogspot.com/2009/01/enfoque-edumtrico-y-psicomtrico-en-la.html. Acesso em: 19 nov. 2021.

Essa pesquisadora explica que as rubricas apresentam critérios específicos básicos para a avaliação de desempenho do estudante sob forma descritiva que define diferentes níveis de desempenho relacionados à tarefa proposta. Tal gradação parte do mais alto grau de proficiência ao mais baixo, cada qual recebendo um valor cujas escalas podem ser numéricas, qualitativas ou uma combinação dos dois tipos. As escalas de medição podem ser holísticas ou analíticas; a primeira, mais global, visualiza as tarefas inter-relacionadas e contribuintes para o todo, enquanto a segunda separa o produto final em partes, valorando-as independentemente.

Scallon (2015) descreve tal método de avaliação como uma ferramenta de avaliação situada num contexto e constituída de quatro ou cinco parágrafos descritivos que compõem uma escala de apreciação de tarefas complexas e autênticas, frequentemente chamada de escala descritiva. Esse autor explica que a noção de escala de apreciação não é nova, mas com a abordagem da apreciação do desempenho e a chegada dos programas por competências, escalas de um novo tipo apareceram, inspiradas nas *rubrics* (escalas descritivas) dos textos americanos; essas escalas podem ser globais ou analíticas.

O Quadro 2 apresenta um exemplo de escala descritiva global, sintetizando os critérios de correção correspondentes a cada nível da competência avaliada, de forma gradativa, por meio de adjetivos e advérbios, como: precário, razoável, bom e muito bom.

QUADRO 2 – Exemplo de critérios de correção de texto Enem (2009)

CRITÉRIOS DE CORREÇÃO	
DESCRIÇÃO	
COMPETÊNCIA 1	DEMONSTRAR DOMÍNIO DA NORMA CULTA DA LÍNGUA
Critérios de correção 1	Demonstra conhecimento "precário" da norma culta: inadequação na escolha da variedade linguística: "graves e frequentes" desvios gramaticais e transgressões "inaceitáveis" das convenções da escrita. Neste nível, o participante emprega expressão muito próxima da modalidade oral e registro inadequado à proposta da prova; demonstra inadequação vocabular; revela conhecimento precário das normas gramaticais e das convenções básicas da escrita.
Critérios de correção 2	Demonstra conhecimento "razoável" da norma culta: problemas na escolha da variedade linguística: desvios gramaticais e transgressões das convenções da escrita "pouco aceitáveis" nessa etapa de escolaridade. Considera-se como "pouco aceitável" o uso que constitua desvio da sintaxe de concordância, regência e colocação, da pontuação e da flexão.
Critérios de correção 3	Demonstra "bom" domínio da norma culta (ainda que com "pontuais" desvios gramaticais ou transgressões pontuais das convenções da escrita). Espera-se que o participante empregue um léxico produtivo, ortografia e pontuação pertinentes, demonstre um bom domínio da sintaxe e das regras de flexão. Neste nível, podem ocorrer alguns desvios em relação à norma escrita culta.
Critérios de correção 4	Demonstra "muito bom" domínio da norma culta (ainda que com "um ou outro deslize" relativo à norma gramatical ou às convenções da escrita). O nível 4 é atribuído a textos em que o produtor tenha plena autonomia com relação à utilização da norma escrita culta, ainda que possa apresentar um ou outro deslize.

Fonte: Klein e Fontanive (2009).

Para entender melhor esse exemplo de escala descritiva global, cabe apresentar o quadro de graus de domínio, que explicita cada grau a ser descrito numa escala desse tipo.

QUADRO 3 – Descrição de graus de domínio

GRAUS DE DOMÍNIO/DESCRIÇÃO
0: Não demonstra domínio.
1: O domínio do conhecimento ou da prática avaliada é fraco; isso se reflete na dúvida, nos erros ou nas dificuldades de expressar o conhecimento ou na realização da prática.
2: O conhecimento ainda é duvidoso e a prática resulta em uma execução pouco hábil e ágil.
3: O conhecimento e a prática são adquiridos com facilidade e demonstrados com naturalidade.
4: Domina perfeita e automaticamente o conhecimento e a prática.

Fonte: Traduzido por Velozo (2014, p. 43) de Del Pozo Flórez (2017).[2]

O objetivo da escala descritiva global é atribuir uma nota numérica (ou uma classificação) a uma tarefa realizada – no caso do Quadro 2, a produção de um texto. Para Scallon (2015), a utilização desse tipo de ferramenta de julgamento é, então, mais ou menos apropriada para fornecer ao estudante um *feedback* preciso. Efetivamente, percebe-se, na escala exemplificada no Quadro 2, que o nível 2 não explicita a diferença entre "inaceitáveis" (nível 1) e "pouco aceitáveis" (nível 2); ademais, o estudante não tem clareza sobre sua dificuldade na tarefa de produção do texto.

O autor também recomenda que "[...] bastaria isolar os diversos elementos que serviram para redigir os escalões da escala descritiva global para voltar a uma forma de ferramenta, menos recente, que se parece com a lista de verificação" (SCALLON, 2015, p. 211). No exemplo do Quadro 2, a finalidade não é fornecer *feedback* específico, visto se tratar de um concurso seletivo, mas apenas a título de entendimento, os critérios poderiam ser listados conforme mostra o Quadro 4.

QUADRO 4 – Desdobramento do critério de correção 1 do Quadro 2

Demonstra conhecimento "precário" da norma culta: - inadequação na escolha da variedade linguística; ☐ - graves e frequentes desvios gramaticais; ☐ - transgressões "inaceitáveis" das convenções da escrita. ☐

Fonte: Elaboração das autoras (2020).

Se os três elementos do Quadro 4 forem independentes, há oito possibilidades de preencher a lista de verificação de um estudante que produz o texto.

2 DEL POZO FLORÉZ, J. A. *Competências profesionales, herramientas de evaluación:* el portafolios, la rubrica y las prueblas situacionales. Madrid: Narcea, 2017.

Para Scallon (2015), em uma perspectiva de regulação ou de ajuste, apropriada durante a avaliação formativa, o julgamento analítico é totalmente indicado: ele permite levar o estudante a corrigir seus pontos fracos, enquanto destaca seus pontos fortes. Nesse sentido, as evidências são interpretadas localmente, no contexto da sala de aula, e destinam-se a decidir o que fazer a seguir naquele mesmo cenário.

Portanto, neste artigo, dá-se preferência às escalas descritivas analíticas, instrumento com poucas obras de referência sobre o tema para orientar professores. Popham (2000[3] *apud* SCALLON, 2015) é uma dessas referências, servindo como base para a proposta descrita a seguir.

Para esse autor, ao elaborar uma ficha de avaliação, é preciso primeiramente identificar os critérios de avaliação, entendendo-se critério, conforme Simon e Forgette-Giroux (2001), como característica de dimensão de um produto ou de uma resposta elaborada que pode assumir diferentes valores. Assim, Scallon (2015, p. 219) explica que expressões como "previu o material necessário", "fez uma revisão de seu procedimento" ou "analisou os dados do problema" não denotam critérios, mas sim indícios (gestos, comportamentos indicadores).

Dessa forma, a coerência de um texto argumentativo, a precisão da linguagem e a participação e o compartilhamento de atividades em grupo são exemplos de critérios. Essa é a etapa mais complexa na formulação das rubricas, pois é abrangente, porém, se não for realizada, há o risco de se focalizar mais uma dimensão do que outra, comprometendo a equidade do instrumento de avaliação.

Cada critério é acompanhado de uma escala descritiva, responsável por estabelecer níveis qualitativos. Por exemplo, numa ficha de avaliação de resumo acadêmico, um dos critérios é o conteúdo, que é desdobrado em níveis de desempenho: a adequação ao gênero e a seleção de informações. Com base nesse detalhamento, são criados os indicadores de desempenho: menção ao autor e uso de verbo de dizer. Por fim, há os descritores, que variam conforme o contexto em que será empregada a ficha avaliativa; são aspectos como o público-alvo, o nível de ensino, a disciplina e a tarefa complexa a ser avaliada. Os três níveis de critérios requerem conhecimento técnico do autor da rubrica sobre a tarefa autêntica a ser avaliada. Por essa razão, o conhecimento em uso está integrado pelos saberes teóricos, procedimentais e atitudinais.

O Quadro 5 ilustra uma ficha de avaliação sobre um dos critérios propostos para o estudante de ensino superior: o conteúdo do resumo acadêmico.

3 POPHAM, W. *Modern education and learning to think*. Washington, D.C.: National Academy Press, 2000.

QUADRO 5 – Parte de uma ficha de avaliação descritiva analítica de resumo acadêmico

NÍVEIS DE DESEMPENHO	INDICADORES DE DESEMPENHO	DESCRITORES		
		BOM	REGULAR	INSUFICIENTE
Adequação ao gênero	Menção ao texto-fonte e ao autor (identificação de autor(es) do texto--fonte corretamente, no início do texto, de forma variada).	Identifica corretamente o texto-fonte; identifica o(s) autor(es) pelo(s) sobrenome(s) **somente no início**.	Identifica **somente** o(s) autor(es) do texto-fonte **de forma genérica**, sem indicar seu(s) nome(s) ou sobrenome(s) **ou** identifica **somente** o texto-fonte adequadamente.	Menciona o texto-fonte e/ou o(s) autor(es) **de forma genérica, sem** indicar seu(s) nome(s) ou sobrenome(s) em grande parte do texto e **faz confusão** na identificação da autoria.
	Uso de verbo de dizer (emprego de verbos de dizer de forma adequada e variada).	Emprega verbos de dizer de forma adequada, **mas com repetição**.	Emprega verbos de dizer **inadequados algumas vezes**.	Faz uso de outros recursos para interpretar os atos de dizer do autor, **às vezes, inadequados**; emprega índice de indeterminação, **anulando** a autoria.
Seleção de informações	Sumarização: uso de estratégias seletivas (apagamento) e construtivas (substituição); progressão: sem repetição de informações)	Seleciona **algumas** informações relevantes do texto--fonte, empregando estratégias seletivas e construtivas de sumarização, **sem** repetição de informações.	Seleciona **poucas** informações relevantes do texto-fonte, **sem** emprego adequado de estratégias de sumarização, **com ou sem** repetição de informações.	Seleciona **uma** informação relevante do texto-fonte, **com ou sem** repetição de informações.

Fonte: Dados da pesquisa.

O item "Níveis de desempenho" corresponde ao desdobramento dos critérios referentes à categoria conteúdo, fornecendo melhor precisão para a elaboração dos indicadores de desempenho, que, como o próprio nome indica, descrevem o que se espera do estudante, ou seja, as principais evidências de sua aprendizagem. Os descritores, por sua vez, apresentam a qualidade num *continuum*, que diminui gradativamente. Ao assinalar um desses itens, o professor fornece *feedback* mais preciso ao estudante. Cabe destacar, ainda, a quantidade de gradações em cada ficha de avaliação de uma tarefa complexa. Essa orientação varia entre os autores, pois alguns indicam de 3 a 5 escalas, conforme as variáveis envolvidas; outros sugerem 3 ou 4 colunas apenas, alertando que quanto mais se inserem colunas, mais difícil fica a distinção entre os graus de qualidade descritos para a tarefa avaliada.

É comum também os professores apresentarem os descritores diretamente, sem elencá-los, nem seus níveis, gerando falhas no desenvolvimento dos critérios e comprometendo a qualidade da ferramenta de julgamento, pois há maior risco de se criarem indicadores pouco apropriados ou sobrepostos.

A esse respeito, Popham (2000 *apud* SCALLON, 2015) recomenda evitar escolher critérios: muito gerais ou muito abstratos; particulares para uma tarefa dada, já que provavelmente são qualidades desejadas, mas não generalizáveis a todas as produções de uma mesma família de situações avaliativas; ou, ainda, detalhados e supérfluos, levando à redação de indicadores de desempenho exageradamente longos.

Para a avaliação formativa, mais atenta aos processos de ensino e aprendizagem, porém sem descurar a importância dos resultados (avaliação somativa), cabe investir tempo e dedicação na elaboração da ficha de avaliação, pois esta fornece melhor validade e consistência, permitindo apreciar desempenhos complexos ou competências com mais objetividade e fornecer *feedback* de melhor qualidade.

Por fim, com relação à atribuição ou não de notas, existem três tipos de rubrica:

1) qualitativa, que fornece *feedback* sem pontuação numérica;
2) padrão, que tem valores de escala para cada coluna e linhas de critérios de peso, usando pontuação numérica;
3) personalizada, com um valor específico em cada célula de rubrica.

Sobre o aspecto de criação de rubricas, Carvalho e Fernandes (2012) recomendam um aplicativo completo para editar e usar rubricas em avaliações de trabalhos em geral. Trata-se do Easy Rubric, uma ferramenta cujas principais funcionalidades são editar e executar rubricas seguindo o padrão IMS Rubric.

O modelo PrACT

O modelo PrACT, proposto por Amante, Oliveira e Pereira (2017) e inscrito numa perspectiva holística de avaliação, permite analisar e conceber *designs* de avaliação pedagógica em contexto digital. Compreende quatro dimensões, cada qual constituída por diversos parâmetros que as operacionalizam: praticabilidade, autenticidade, consistência e transparência. Conforme afirmam Amante, Oliveira e Pereira (2017, p. 13), "O PrACT contribui para a definição de um padrão de qualidade das estratégias de avaliação em diversos níveis de ensino e contextos, sejam eles totalmente virtuais, híbridos ou mesmo presenciais". Ademais, as autoras propõem que esse quadro conceitual representa um padrão que permite "[...] analisar e avaliar a qualidade das práticas pedagógicas" dos cursos que as instituições de ensino ofertam.

As autoras explicam que a dimensão praticabilidade refere-se à exequibilidade da escolha de estratégia de avaliação, ou seja, fatores como o tempo e o equilíbrio, considerando a relação custo/benefício para avaliadores e organizações. Também é necessário garantir que os estudantes percebam as tarefas de avaliação como factíveis, relevantes e úteis para a aprendizagem. Portanto, nessa dimensão, estão os seguintes critérios: custos (resultantes do uso de tempo e de recursos); eficiência (fruto da relação custo-benefício, ou seja, o investimento e os resultados esperados); e sustentabilidade (condição de continuidade do *design* de avaliação pensado, considerando perfis dos estudantes e as exigências contextuais tanto das organizações como dos avaliadores).

Sobre a dimensão autenticidade, as pesquisadoras expõem ser essencial para a avaliação baseada em competências, pretendidas como próximas de toda a

complexidade do mundo real/profissional e, portanto, significativas para estudantes, professores e potenciais empregadores. Para tal dimensão, concorrem critérios como: similitude (relação entre a estratégia de avaliação com o mundo real); complexidade (relacionada com a natureza das tarefas de avaliação); adequação (concernente às condições de realização das tarefas de avaliação); e significância (referente ao valor significativo da tarefa para professores, estudantes e empregadores).

Na dimensão consistência, as investigadoras destacam aspectos como alinhamento das competências com as tarefas instrucionais, estratégias, critérios de avaliação e variedade de indicadores. A partir disso, consideram os seguintes critérios da dimensão consistência: alinhamento instrução-avaliação digital (coerência entre as práticas ocorridas durante o percurso de aprendizagem e as tarefas de avaliação); multiplicidade de indicadores (relacionada com o uso de variadas tarefas de avaliação digital, bem como diversos contextos, momentos e avaliadores); relevância dos critérios (ligada à pertinência dos critérios usados para a avaliação das competências, individuais ou colaborativas); e alinhamento de competências e avaliação digital (relativo à coerência entre as competências a desenvolver e a estratégia de avaliação desenhada).

Finalmente, as estudiosas indicam a dimensão transparência, referindo-se à necessidade de que a estratégia de avaliação seja aparente e compreensível para envolvidos. Nela, evidenciam-se os seguintes critérios: democratização (referente à disponibilidade e à possibilidade de participação dos estudantes na definição dos critérios de avaliação); envolvimento (relacionado com a disponibilidade e possibilidade de participação dos estudantes na definição das metas de aprendizagem e das condições de execução das tarefas propostas); visibilidade (concernente à possibilidade de partilhar os próprios processos de aprendizagem e/ou os produtos); e impacto (relativo aos efeitos que a estratégia de avaliação digital tem nos processos de aprendizagem e no desenho do programa educacional).

Neste artigo, destaca-se a dimensão consistência para avaliar a qualidade de uma rubrica criada para disciplina de ensino superior na modalidade presencial. Trata-se de um estudo de caso de pesquisa qualitativa, cuja análise interpretativa objetiva examinar o padrão de qualidade desse instrumento avaliativo, com base numa das dimensões do modelo conceitual PrACT, brevemente apresentado anteriormente.

Um caso de construção de rubrica

Scallon (2015) recomenda que a construção de escalas descritivas, como as que permitem apreciar desempenhos complexos ou competências, seja feita em equipes ou em grupos de trabalho. O autor alega que alguém sozinho não poderia de fato assegurar-se de que a ferramenta de julgamento é bem compreendida da mesma maneira por todos aqueles que a utilizarão, assim como não poderia assegurar-se de sua validade.

Uma das autoras deste texto realiza aconselhamento pedagógico numa instituição privada de ensino superior desde 2016 para docentes que desejam discutir a construção de rubricas para avaliar tarefas complexas em suas disciplinas. Em geral, os professores procuram apoio após participarem de oficinas de formação continuada para docentes ofertadas pelo centro de ensino e aprendizagem da instituição. Na oficina, um professor do curso de Medicina, cujo currículo é organizado numa abordagem por competências, apresentou a forma de avaliação que entendia como rubrica para a disciplina Introdução ao Raciocínio Clínico, ministrada no primeiro período, para um grupo de dez estudantes que compõem uma turma de 90 discentes; ao todo, são nove professores ministrando a mesma disciplina, dividida em dez grupos; daí a importância de se estabelecerem rubricas de avaliação das aprendizagens de cada grupo de estudantes, consensuadas pelos docentes envolvidos.

Cabe destacar que essa disciplina é centrada na metodologia de estudos de caso, organizada em duas sessões com exposição oral e apresentação do grupo (quatro aulas) e pré-aula (sala de aula invertida) por meio de uso da plataforma *blackboard*.

Os critérios apresentados para a avaliação foram escritos diretamente no plano de ensino da disciplina, no item "Metodologia e avaliação", e os resultados de aprendizagem estão alinhados com elementos de competência previstos na matriz curricular do curso de Medicina, como mostrado no Quadro 6.

QUADRO 6 – Parte inicial do item "Metodologia e avaliação" do plano de ensino da disciplina Introdução ao Raciocínio Clínico

RESULTADO DE APRENDIZAGEM	INDICADORES DE DESEMPENHO	MÉTODOS OU TÉCNICAS	PROCESSOS DE AVALIAÇÃO
1. Infere anamnese e exame físico a partir de caso clínico.	Descreve a anamnese e o exame físico na ordem adequada e em forma de relatório com clareza.	Aula tutorial de abertura: um estudante vai à lousa, enquanto os demais citam o que deve constar de cada item da anamnese e do exame físico.	Avaliação formativa – observação direta. Avaliação somativa – nota conforme o critério: • descreve, na ordem adequada, e em forma de relatório e com frases claras – 1,0; • ausência de um dos itens – 0,5; • ausência de todos os itens – 0,0.

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se que não se trata de uma ficha de avaliação de escala descritiva, voltada ao resultado de aprendizagem proposto, pois o critério descrito volta-se à tarefa em si; faltam elementos para orientar a avaliação dos docentes enquanto observam a realização da tarefa; além disso, se um dos estudantes vai ao quadro enquanto os demais citam o que deve constar em cada item da anamnese e do exame físico, fica difícil identificar quem está sendo avaliado durante a observação: o estudante, que representa o grupo nesse momento, ou os demais nove integrantes do grupo? Além disso, quantas observações serão feitas para que o estudante seja avaliado? Efetivamente, a consistência do instrumento fica comprometida quanto ao critério

instrução – avaliação. Ademais, não há multiplicidade de indicadores, visto que há apenas um indicador, aliás, igual ao resultado de aprendizagem; a frase "elabora frases claras" não se refere ao item "Resultado de aprendizagem", mas sim à tarefa "relatório", que, aliás, parece bastante inconsistente, por se tratar de redação de texto técnico e detalhado e sua escrita ser solicitada no quadro.

Após o curso sobre construção de rubricas, o professor reformulou seu instrumento de julgamento e encaminhou novamente ao centro de ensino e aprendizagem da instituição, como mostrado no Quadro 7.

QUADRO 7 – Rubrica para avaliação de tutoriais em Introdução ao Raciocínio Clínico

NÍVEIS DE DESEMPENHO	INDICADORES DE DESEMPENHO	DESCRITORES			
		LÍDER	BOM	REGULAR	INSATISFATÓRIO
Forma (4,0)	Participação (2,0)	Contribui espontaneamente com frequência (2,0)	Contribui duas a três vezes (1,75 a 1,9)	Contribui apenas uma vez (1,25 a 1,74)	Não fala (0 a 1,24)
	Atitude (2,0)	Engajado na discussão (2,0)	Aparenta interesse (1,75 a 1,9)	Aparenta ora interesse, ora desinteresse (1,25 a 1,74)	Aparenta desinteresse (0 a 1,24)
Conteúdo (julgar cada participação – 6,0)	Procedimental: ordenação e valorização dos dados, formulação e verificação de hipóteses (2,0)	Esclarece situações de dúvida (2,0)	Esclarece uma situação de dúvida (1,75 a 1,9)	Contribui, mas com erros ou muito pouco (1,25 a 1,74)	Demonstra desconhecimento dos procedimentos (0 a 1,24)
	Conhecimento: mecanismos das doenças estudadas nos casos (2,0)	Demonstra conhecer o assunto e suas inter-relações (2,0)	Demonstra conhecer o assunto (1,75 a 1,9)	Demonstra conhecer as linhas gerais do assunto (1,25 a 1,74)	Demonstra desconhecimento das linhas gerais do assunto (0 a 1,24)
	Reflexivo: raciocínio das relações entre os dados do caso e os mecanismos fisiopatológicos (2,0)	Lidera os colegas em fazer as associações (2,0)	Participa da elaboração das associações (1,75 a 1,9)	Participa da elaboração, mas erra ou participa muito pouco (1,25 a 1,74)	Demonstra não acompanhar as associações feitas pelos colegas (0 a 1,24)
					Soma (nota do tutorial)

Fonte: Dados da pesquisa.

Embora haja evidente progresso na formulação dessa ficha de avaliação em relação à anterior, ainda há inconsistências na proposição de critérios, bem como nos descritores. São avanços, por exemplo, a relevância dos critérios em que há melhor pertinência entre indicadores, descritores e a avaliação das competências, individuais ou colaborativas: a divisão dos critérios e os descritores, que se voltam para saberes (conhecimentos), saber-fazer (tratamento dos dados) e saber-ser (atitude em grupo) dos estudantes.

Também deve-se esclarecer que nessa proposta de avaliação da aprendizagem, o professor prevê colunas para avaliar cada estudante em seis estudos de caso

tratados ao longo do semestre na disciplina. Isso significa que o professor atende ao critério de multiplicidade de indicadores, variando as tarefas e momentos de avaliação. Em tal perspectiva, garantem-se a fidedignidade e a validade de situações de avaliação e de julgamentos, já que não se limita o julgamento a uma só observação ou a uma só interpretação.

Entretanto ocorre uma sobreposição entre o nível qualitativo participação e o nível reflexivo, pois ambos se voltam para o saber-ser, quando este último deveria voltar-se especificamente para o raciocínio clínico. Também o nível qualitativo "bom" referente ao descritor procedimental está pouco definido, pois informa apenas "contribui", sem fornecer uma distinção evidente com o nível "líder". Por fim, é possível questionar a escrita dos itens do último nível "insatisfatório", pois todas as descrições apresentam apenas aspectos negativos, sendo que há atribuição de nota para cada um desses itens. Assim, há incoerência, por exemplo, ao se informar "não fala" e atribuir-se nota para esse aspecto. Caberia, portanto, o critério de anulação nesse caso, visto que a nota zero não é adequada a uma ficha de avaliação das aprendizagens. Por outro lado, é possível reformular todos os elementos do nível "insatisfatório" para descrever escalas cuja qualidade diminui gradualmente em relação ao nível "regular", com elementos dicotômicos que são excluídos aos poucos, não apenas propostos por oposição (fazer/não fazer).

Após enviar essa devolutiva ao professor, via *e-mail*, ele foi convidado para um encontro presencial no setor, a fim de discutir a reformulação com esta pesquisadora. Inicialmente, retomaram-se todas as tarefas em grupo, as condições para realização das tarefas e as situações de avaliação. A partir disso, concluiu-se serem necessárias duas fichas de avaliação das aprendizagens: uma para o desempenho do grupo e outra para a avaliação do trabalho em grupo, feita pelos próprios participantes, haja vista que o professor relatou que costuma fazer uma avaliação oral do trabalho em grupo. A rubrica construída ao longo desse encontro está apresentada no Quadro 8.

QUADRO 8 – Rubrica para avaliação de tutoriais em Introdução ao Raciocínio Clínico

CRITÉRIOS/ DESCRITORES	NÍVEIS QUALITATIVOS (OU INDICADORES DE DESEMPENHO)		
	EXCELENTE	BOM	REGULAR
Descrição da anamnese e do exame físico	Descrevem a anamnese e o exame físico, **na ordem adequada**, em forma de relatório padrão da área, escrito em sala, no tempo determinado.	Descrevem a anamnese e o exame físico, mas **com algumas falhas na ordem**, em forma de relatório padrão da área, escrito em sala, no tempo determinado.	Descrevem **somente a anamnese** na ordem adequada, em forma de relatório padrão da área, escrito em sala, no tempo determinado. Ou Descrevem **somente o exame físico** na ordem adequada, em forma de relatório padrão da área, escrito em sala, no tempo determinado.
Análise de achados clínicos	Analisam achados clínicos, classificando-os conforme a importância da queixa em relação ao diagnóstico e prognóstico, e estabelecendo ordem de causa e consequência entre eles.	Analisam achados clínicos, classificando-os conforme a importância da queixa em relação ao diagnóstico e prognóstico, **mas com falhas** ao estabelecer ordem de causa e consequência entre eles.	Analisam achados clínicos, **com falhas tanto** na classificação conforme a importância da queixa em relação ao diagnóstico e prognóstico, **como ao** estabelecer ordem de causa e consequência entre eles.
Formulação de hipóteses	Elaboram hipóteses diagnósticas dos achados clínicos, numa perspectiva sistêmica, integrando os diferentes conhecimentos das disciplinas em estudo no semestre.	Elaboram hipóteses diagnósticas dos achados clínicos, numa perspectiva sistêmica, **mas integram poucos** conhecimentos das disciplinas em estudo no semestre.	Elaboram **algumas** hipóteses diagnósticas dos achados clínicos, **sem** perspectiva sistêmica, na integração de diferentes conhecimentos das disciplinas em estudo no semestre.
Seleção de processo patológico	Selecionam a descrição de processo patológico **mais compatível** com as alterações detectadas na anamnese e no exame físico.	Selecionam a descrição de processo patológico **compatível** com as alterações detectadas na anamnese e no exame físico.	Selecionam a descrição de processo patológico **pouco compatível** com as alterações detectadas na anamnese e no exame físico.
Posicionamento ético	Posicionam-se **frequente e adequadamente** ante situações de conflitos éticos envolvendo o atendimento do paciente.	Posicionam-se **adequadamente às vezes** ante situações de conflitos éticos envolvendo o atendimento do paciente.	**Raramente** posicionam-se adequadamente ante situações de conflitos éticos envolvendo o atendimento do paciente.
Proposta de opções de tratamento	Propõem opções de tratamento do paciente coerentes com o processo patológico descrito.	Propõem opções de tratamento do paciente **algumas vezes coerentes** com o processo patológico descrito.	Propõem opções de tratamento do paciente **pouco coerentes** com o processo patológico descrito.

Fonte: Elaboração das autoras (2020).

A avaliação proposta no modelo PrACT, especificamente a dimensão da consistência, é atendida nessa rubrica do Quadro 8, alinhando os resultados de aprendizagem com as tarefas instrucionais, os critérios de avaliação e a variedade de indicadores.

A outra proposta desenvolvida com o professor da disciplina (Quadro 9) busca avaliar o trabalho em grupo, propondo o preenchimento de um instrumento de mediação para a coavaliação ou avaliação por pares a cada fim de caso estudado.

QUADRO 9 – Instrumento de coavaliação ou avaliação por pares de tutoriais em Introdução ao Raciocínio Clínico

ASSINALE X (TOTALMENTE) E O (PARCIALMENTE) PARA A(S) AFIRMAÇÃO(ÕES) QUE MELHOR DESCREVE(M) A CONDUTA DE CADA ESTUDANTE NO TRABALHO EM GRUPO DESTA SESSÃO. ATENÇÃO: SE DISCORDAR DE ALGUMA AFIRMAÇÃO, NÃO ASSINALE.				
Integrantes do grupo (inserir os nomes)	**FREQUÊNCIA DE CONTRIBUIÇÃO**	**ATITUDE**	**CONTEÚDO**	**RACIOCÍNIO REFLEXIVO**
	Contribui espontaneamente e com frequência (mais de três vezes) na resolução do caso em questão.	Está sempre engajado na discussão, atento e usando bem o tempo.	Demonstra conhecer bem o assunto, integrando os conhecimentos em estudo nas disciplinas do semestre.	Realiza a maioria das associações entre os dados do caso e os mecanismos fisiopatológicos.
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				

Fonte: Elaboração das autoras (2020).

Também foi sugerido ao professor que incentivasse não só a coavaliação mas também a autoavaliação dos estudantes, para promover a autorregulação da aprendizagem. Esses componentes, aparentemente comportamentais, constituem parte de um mecanismo complexo que envolve processos metacognitivos de automonitoramento, organização e autoavaliação, bem como motivacionais (FIGUEIRA, 1997). Assim, um protocolo de autoavaliação foi construído para que os estudantes preenchessem a cada fim de caso.

QUADRO 10 – Protocolo de autoavaliação de tutoriais em Introdução ao Raciocínio Clínico

QUESTÕES ORIENTADORAS PARA AUTOAVALIAÇÃO	SIM	NÃO
PARTICIPAÇÃO		
1. Contribuí espontaneamente e com frequência (mais de três vezes) nas discussões desta sessão de resolução do caso?		
2. Minhas contribuições foram úteis para a resolução do caso?		
ATITUDE		
3. Engajei-me nas discussões e permaneci atento durante toda a sessão?		
4. Fiz bom uso do tempo disponível para a resolução do caso?		
CONTEÚDO		
5. Preparei-me bem para a discussão, tendo domínio dos conhecimentos necessários para a resolução do caso?		
6. Consegui integrar conhecimentos das disciplinas em estudo neste semestre para a resolução do caso?		
RACIOCÍNIO REFLEXIVO		
7. Associei a maioria dos dados do caso com os mecanismos fisiopatológicos?		
8. Independente do resultado final proposto pelo grupo, consegui selecionar a descrição de processo patológico mais compatível com as alterações detectadas na anamnese e no exame físico?		
Para obter o resultado, contar quantos "sim" foram assinalados. Excelente: 8. Bom: 6 a 7; Regular: 4 a 5. Fraco: 0 a 3.		

Fonte: Elaboração das autoras (2020).

É imprescindível potencializar a capacidade do estudante para aprender e, nesse sentido, o uso de procedimentos de aprendizagem autorregulada não só promove as aptidões cognitivas, metacognitivas e motivacionais, mas também contribui para a construção de critérios avaliativos mais transparentes e coerentes com os objetivos de aprendizagem. Certamente, essa perspectiva contribui para a efetividade da dimensão consistência do modelo PrACT no critério de multiplicidade de indicadores, pois favorece também a equidade ao variar as formas de participação no processo avaliativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo visa a descrever a mediação das rubricas na avaliação de desempenho, produção e procedimentos dos estudantes, em relação a uma dada competência (SCALLON, 2015). Nesse sentido, apresenta a sistematização da produção de ferramentas de avaliação, como protocolos e *checklists* de autoavaliação e coavaliação, pois são indispensáveis para a difusão da cultura de avaliação baseada na edumetria. Em especial, fornece um estudo de caso de construção de rubricas, que têm um papel relevante para a criação de atividades de avaliação centradas no estudante e orientadas por critérios de desempenho claros e bem definidos. Entende-se ser esse um caminho para se atingir a qualidade da educação no ensino superior.

Outro aspecto é a dimensão consistência proposta no modelo PrACT, cujos critérios envolvem: alinhamento das competências com as tarefas instrucionais; estratégias de avaliação; critérios de avaliação; e variedade de indicadores. Essa dimensão

promove qualidade na construção de rubricas e outros instrumentos de avaliação edumétrica. Por outro lado, cabe destacar o tempo consumido e a complexidade de seu desenvolvimento para que se tenha uma rubrica capaz de retratar o que se deseja. Também é necessário evidenciar o uso da linguagem, que requer clareza para os estudantes, embora não possa tão somente adequar-se a eles, pois precisa atender à terminologia da área e à norma culta. Outro desafio é o estabelecimento de critérios que definem o desempenho e, por se tratar de avaliação contextualizada, há a necessidade constante de revisões antes de reaplicações, sendo essencial o trabalho coletivo dos docentes envolvidos numa mesma disciplina.

Por todos esses aspectos, é evidente a dificuldade de os professores universitários implementarem essas novas práticas de avaliação das aprendizagens. É frequente a adoção de modelos avaliativos tradicionais de testes e provas que não atendem aos indicadores de desempenho esperados, mesmo em casos como o apresentado neste artigo, em que a disciplina requer processos avaliativos contínuos, ou seja, processuais e formativos, voltados à cultura da avaliação ou da abordagem edumétrica.

Mesmo quando se adotam metodologias de aprendizagem ativa, como estudo de caso e resultados de aprendizagem alinhados com as atividades, a avaliação promotora de aprendizagens representa um desafio. Superar esse desafio depende de trabalho em grupo, de apoio ao docente para produzir instrumentos eficazes que conduzam ao questionamento e ao autoquestionamento dos estudantes sobre as tarefas propostas nas disciplinas, visando a aprofundar o processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMANTE, L.; OLIVEIRA, I. Nova cultura da avaliação: contextos e fundamentos. *In*: AMANTE, L.; OLIVEIRA, I. (coord.). *Avaliação das aprendizagens:* perspectivas, contextos e práticas. Lisboa: Universidade Aberta, 2016. p. 41 -53.

AMANTE, L.; OLIVEIRA, I.; PEREIRA, A. Cultura da avaliação e contextos digitais de aprendizagem: o modelo PrACT. *ReDoC* – Revista Docência e Cibercultura, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, set./dez. 2017. Disponível em: http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/30912/23520. Acesso em: 10 jan. 2018.

ARAÚJO, E. S. A aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente sob as luzes da perspectiva histórico-cultural. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. *Anais* [...]. Curitiba, 2004. p. 3507-3518. CD-ROM.

BRINKE, D. *Assessment of prior learning*. Maastricht, the Netherlands: Datawyse, 2008.

CARVALHO, R. S.; FERNANDES, C. T. Easy Rubric: um editor de rubricas no padrão IMS Rubric. *In*: WORKSHOPS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2012, Brasília, DF. *Anais* [...]. São José dos Campos, SP, 2012. Disponível em: http://br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/1949/1708. Acesso em: 10 mar. 2018.

CONDEMARÍN, M.; MEDINA, A. *Avaliação autêntica:* um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ESTEBAN, M. T. *A avaliação no cotidiano escolar.* 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1454/1454.pdf. Acesso em: 20 fev. 2018.

FERNANDES, T. P. da S. *Avaliação digital da aprendizagem:* estudo de caso no contexto da unidade curricular "Seminário de Práticas em Ciências Físico-Químicas". 2012. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do E-learning) – Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Lisboa, 2012.

FIGUEIRA, A. P. C. Aprendizagem auto-regulada: diferentes leituras teóricas. *Psychologica*, Coimbra, v. 18, p. 47-77, ago. 1997.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.* Campinas, SP: Papirus, 2003.

HARTMAN, H. *Como ser um professor reflexivo em todas as áreas.* Tradução: Luciana Vellinho Corso e Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: AMGH, 2015.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. Uma nova maneira de avaliar as competências escritoras na redação do ENEM. *Ensaio*: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 585-598, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000400002. Acesso em: 25 mar. 2018.

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

LUNT, I. A prática da avaliação. *In*: DANIELS, H. (org.). *Vygotsky em foco:* pressupostos e desdobramentos. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 219-252.

MARINHO-ARAÚJO, C.; RABELO, M. L. Avaliação educacional: a abordagem por competências. *Avaliação*: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, SP, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n2/1414-4077-aval-20-02-00443.pdf. Acesso em: 20 mar. 2018.

ORANTES, A. Edumetría y psicometría: implicaciones para el diagnóstico y la evaluación. *Sinopsis Educativa* – Revista Venezolana de Investigación, Caracas, v. 6, n. 2, Dic. 2006.

PEREIRA, A.; OLIVEIRA, I.; TINOCA, L. A cultura de avaliação: que dimensões? *In*: COSTA, F. *et al.* (ed.). *Encontro Internacional TIC e Educação* – TICeduca. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2010. Disponível em: http://ticeduca2010.ie.ulisboa.pt/resumos/pages/artigos/ArtigosA/350.pdf. Acesso em: 12 fev. 2018.

PORTO, S. A avaliação da aprendizagem no ambiente online. *In*: SILVA, R. V.; SILVA, A. V. (ed.). *Educação, aprendizagem e tecnologia.* Lisboa: Edições Sílabo, 2005.

SANTOS, E. O.; SILVA, M. A pedagogia da transmissão e a sala de aula interativa. *In*: LUPION, P. T. (org.). *Complexidade:* redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: Senar-PR, 2014. p. 45-59.

SCALLON, G. *Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências.* Tradução: Juliana Vermelho Martins. Curitiba: PUCPRess, 2015.

SIMON, M.; FORGETTE-GIROUX, R. A rubric for scoring postsecondary academic skills. *Pratical Assessment, Research and Evaluation*, v. 7, n. 18, jun. 2001. DOI: https://doi.org/10.7275/bh4d-me80.

VELOZO, A. V. *Avaliação por competência no domínio de língua estrangeira:* uma aplicação profissional mediada por rubrica. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

NICOLA, Rosane de Mello Santo; AMANTE, Lúcia. Rubricas: avaliação de desempenho orientada às competências na educação superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 32, e07582, 2021. DOI: https://doi.org/10.18222/eae.v32.7582

Recebido em: 9 JULHO 2020
Aprovado para publicação em: 29 SETEMBRO 2021

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.