ISSN: 2358-8829

O USO DE RUBRICAS COMO INSTRUMENTO DE FEEDBACK FORMATIVO: UMA INTERVENÇÃO NO 5º ANO

Gustavo Henrique dos Santos [1]
Valéria Aparecida de Souza Siqueira [2]

INTRODUÇÃO

O processo de avaliação possui especificidades e no âmbito escolar esse processo é fundamental para o diagnóstico do aprendizado do aluno. Porém, apesar de suas potencialidades, é comum o excesso do uso seletivo da avaliação, no qual a nota ganha papel central e não a verificação da aprendizagem discente, como alerta Luckesi (2018). Segundo o autor, esse uso seletivo da avaliação é predominante nas escolas brasileiras, de modo que, muitas vezes, seu uso predominante é como ameaça de reprovação, o que é um claro desvio dos objetivos do ato avaliativo, visto que é utilizado coercitivamente e não para auxiliar no aprendizado do aluno. Padilha (2021) complementa que a palavra avaliação costuma causar tensão nos alunos, devido ao papel punitivo dado à essa prática e a não transparência do processo avaliativo, além da cobrança por resultados e comparação com outros alunos. Além disso, a mera indicação das notas não fornece ao aluno informações necessárias sobre o seu desempenho, o que fez para atingir aquela nota ou como melhorar.

Fruto de um aprofundamento de estudos realizados na disciplina de Avaliação da Aprendizagem sobre a utilização de rubricas, a pesquisa buscou investigar como o *feedback* baseado em rubricas pode potencializar a produção escrita no 5º ano do ensino fundamental, tendo como objetivo principal identificar a relação entre o feedback fornecido por meio de rubricas e a melhoria do desempenho de alunos(as) na produção textual. Tendo em vista que se trata de uma pesquisa ação e participante, também buscou-se compreender quais são as concepções avaliativas da professora da turma, por meio de uma entrevista, de forma a contribuir para a construção de uma nova cultura avaliativa.

Gatti (2003) afirma que o professor é tanto responsável pelo ensino, quanto pela avaliação, o que implica que ambas as atividades sejam situadas de maneira integrada na prática

[1]Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, gustavo.henrique.santos@aluno.uepb.edu.br;
[2]Professor orientador: Doutorado, Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, valeriasiqueira@servidor.uepb.edu.br .

ISSN: 2358-8829

docente. No entanto, apesar de sua importância, o tema avaliação não é tratado explicitamente nos cursos de formação docente, o que tende a criar não apenas uma lacuna na formação do profissional docente, mas também uma desassociação das práticas de ensino e avaliação (Vilas Boas; Soares, 2016).

Segundo Luckesi (2018), a avaliação é, essencialmente, um processo investigativo que visa atribuir uma qualidade à realidade. Para que esse ato ocorra de forma plena, ele estrutura-se em três pilares fundamentais: a definição do objeto (o que será avaliado), o padrão de qualidade (o referencial do que é considerado satisfatório) e a descrição da realidade (a coleta de dados sobre o objeto). A atribuição de valor surge da comparação entre a descrição do objeto e o padrão definido. O autor também especifica a definição da avaliação da aprendizagem: investigar a qualidade da aprendizagem do estudante, o que implica, necessariamente, que o docente tenha cuidados metodológicos. Ademais, o autor também frisa que os resultados devem servir para orientar a prática docente para o alcance de resultados satisfatórios.

Sobre a avaliação em sala de aula, Gatti (2003) afirma:

> [...]a avaliação em sala de aula é um julgamento para se saber até que ponto alunos atingem objetivos valiosos em aprendizagens diversificadas em relação a um certo conteúdo considerado necessário ao seu desenvolvimento pessoal; como o fazem e quais atitudes e valores revelam que sejam pertinentes ao seu domínio vivencial. Não basta, pois, apenas medir ou levantar dados, por testes, provas clássicas ou questionários; estes instrumentos dão base para se começar um processo avaliativo mas não são suficientes; é preciso inferir, comparar, analisar conseqüências, examinar o contexto, estabelecer valores, aquilatar atitudes, formas de comunicação, fazer a autocrítica de valores pessoais, etc. e, para tanto, é necessário que se tenha algum suporte referencial em concepções educacionais, fundamentado em reflexões e consensos, trabalhado antes, durante e depois do processo avaliativo. Um trabalho integrado de professores e alunos. (Gatti. 2003, p. 111)

Complementando essa visão, Depresbiteris e Tavares (2009) afirmam que o propósito da avaliação está intrinsecamente ligado às concepções docentes sobre o significado do aprender, orientando a prática que se manifesta no cotidiano da sala de aula. Ao propor pressupostos para guiar esse processo, as autoras enfatizam a necessidade de imprimir significado tanto à aprendizagem quanto ao ato avaliativo, adotando múltiplos critérios para superar a dicotomia entre o "certo" e o "errado" e evitando pré-julgamentos que possam interferir na conduta do aluno, dando ao processo avaliativo caráter diagnóstico e formativo.

As autoras também enfatizam a necessidade da construção de instrumentos avaliativos de qualidade, exigindo do professor reflexões estratégicas sobre a finalidade da avaliação, os critérios adotados, o tempo disponível e o uso que será feito das informações colhidas. Deve-se também ter em mente que o ato avaliativo não se restringe a mensurar a aprendizagem

ISSN: 2358-8829

discente, ela atua como um indicador de qualidade do ensino, permitindo que o docente avalie suas práticas e as reajuste (Depresbiteris e Tavares, 2009).

Dessa forma, enquanto um ato investigativo, o processo avaliativo não recai somente ao aluno, mas também sobre o educador. Ao atribuir a qualidade ao trabalho do aluno, o educador também está avaliando seu trabalho, já que os resultados indicam também se as ações e estratégias foram adequados ao ensino da turma. É importante que a avaliação assuma um caráter mediador e formativo, atuando como uma ferramenta para guiar a ação docente em prol do aprendizado e desenvolvimento discente, ao fornecer dados sobre o que foi assimilado e quais são as lacunas que devem ser preenchidas, o que permite ao docente direcionar suas estratégias pedagógicas.

Devido ao enfoque somativo dado à avaliação, segundo Luckesi (2018), o uso diagnóstico, que subsidia ações para alcançar os resultados esperados, tende a ser deixado em segundo plano. Tal consideração aponta o foco excessivo nos resultados das ações em detrimento das possibilidades de readequação e redirecionamento da prática pedagógica com o fim de atingir os objetivos de ensino. Dessa forma, culpa-se excessivamente o discente por maus resultados, em geral, deixando de problematizar também a prática docente.

Tal como os autores anteriormente citados, Padilha (2021) mostra-se contra o uso coercitivo e punitivo da avaliação e aborda que ela deva servir para promover mudanças que auxiliem os estudantes no processo de aprendizagem. Assim, observa-se a necessidade de conceber a avaliação a partir de múltiplos enfoques, que não apenas permitam a classificação do aluno, mas também que o processo avaliativo esteja ocorrendo em prol de seu desenvolvimento, sem comprometer a validade e a fidedignidade dos resultados.

Diante da predominância do uso somativo, avaliação e nota são tratadas quase como sinônimos, apesar de terem suas especificidades. A atribuição da nota faz parte do processo avaliativo, mas não se confunde com ele. Trata-se de uma forma de registro, de acompanhamento do aluno, por meio de uma escala numérica crescente que busca traduzir a qualidade detectada em seu desempenho (Luckesi, 2018). Sobre a acepção de nota, Fernandes (2021, p. 7) afirma que

> [...] em rigor, a nota é um mero símbolo através do qual se procura sintetizar o que um aluno sabe e é capaz de fazer ao fim de um dado período de tempo, ou seja, o símbolo que, supostamente, indica o nível de desempenho alcançado por um aluno ao fim de um dado período de tempo.

ISSN: 2358-8829

Brookhart (2017), por sua vez, aponta que as notas são respostas imperfeitas e resumidas às perguntas sobre o desempenho dos alunos, sobre o que aprenderam, conforme o sistema de pontuação e critérios previamente definidos.

A nota está diretamente ligada ao uso seletivo da avaliação. Esse uso classifica o desempenho do estudante através de uma nota escolar, ato que indica o término do processo de ensino e aprendizagem, desde que a nota assuma caráter definitivo. Exige do estudante que revele sua aprendizagem de modo pontual, no momento de realização dos testes e tarefas. A nota, nesse caso, não pode ser modificada, mesmo que o aluno apresente avanços em seu desempenho (Luckesi, 2018). O autor critica esse uso em sala de aula, pois a escola, a sala de aula é lugar para a aprendizagem e não de seleção.

O ponto central não é eliminar as notas, mas repensar o peso e o significado dado a elas no processo de ensino e aprendizagem, bem como quais evidências são consideradas para sua atribuição. A esse respeito, Fernandes (2021) aponta que um dos desafios é pensar as notas e a classificação para que tenham valor pedagógico, para que apoiem os alunos na aprendizagem. As notas e o sistema de avaliação têm impacto social e motivacional. Muitos alunos começam a escola com vontade de aprender e logo trocam o foco para o desejo de tirar boas notas Brookhart (2013a). Esse é o recorte que pode ser visto em muitos ambientes escolares, no qual a nota, o resultado nas avaliações, ganha um peso maior do que a aprendizagem do aluno.

> A materialização do que o estudante sabe, pela atribuição de notas que indicariam uma quantificação desse saber, está intrinsecamente ligada ao julgamento proferido pelos professores, embasados por critérios previamente estabelecidos para julgar essa quantificação, verificando se o que foi apresentado pelo estudante está de acordo ou não com esses critérios. Por outro lado, a ausência de uma interpretação pedagógica da nota pode acarretar tomadas de decisão equivocadas, uma vez que não se sabe ao certo o que difere um estudante que recebeu nota 5 de outro que recebeu nota 6. Isso, reiteramos, dificulta o próprio planejamento pedagógico (Almeida, 2025 p. 100).

Diante das limitações apresentadas pelas notas, faz-se necessário integrá-las a outras ferramentas para que o foco na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno seja realmente garantido. Uma das opções existentes é a utilização de rubricas avaliativas que, de acordo com Brookhart (2013b), correspondem a um conjunto coerente de critérios para o trabalho dos alunos que inclui descrições de níveis de desempenho nos critérios. Para a autora, não se trata de um instrumento avaliativo, mas sim, descritivo. Podem ser utilizadas na avaliação, porém sua premissa é ser usada na comparação de desempenho.

As rubricas configuram-se como instrumentos fundamentais para conferir transparência e previsibilidade ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que explicitam de forma clara

ISSN: 2358-8829

e objetiva os critérios de avaliação. Segundo Depresbiteris e Tavares (2009, p. 64), “os critérios definem o que se espera daquilo que se está avaliando. Seja qual for o instrumento, é fundamental que se deixe muito claro o que se pretende verificar, seus referenciais”. Diante disso, as autoras apontam a rubrica como uma forma de elaborar os critérios da avaliação.

Em trabalho mais recente, Brookhart (2024) destaca que a rubrica pode ser classificada de duas formas: a analítica, em que se considera cada critério separadamente e apresenta uma escola com descrições do nível de desempenho para cada critério, e holística, em que, como o próprio nome sugere, avalia-se um todo, com apenas uma escala descritiva que considera todos os critérios.

Para Padilha (2021), as rubricas analíticas são mais eficientes para dar *feedback* aos alunos, já que indica os pontos que precisam ser melhorados. Hattie e Timperley (2007), definem o *feedback* como uma informação fornecida por um agente em relação a aspectos de desempenho ou compreensão. Por conter descrições dos critérios que descrevem o desempenho, as rubricas são uma forma de fornecer informações mais detalhadas aos alunos, já que as notas são limitadas em relação a isso.

Para Biagiotti (2005), as rubricas, quando associadas a uma boa avaliação, possibilitam veicular expectativas e dar notas de forma clara, honesta e rica em informação ao aluno. A confecção das rubricas é algo trabalhoso, porém abreviam o tempo durante a correção, auxiliando a identificar se o objetivo foi atingido. O autor complementa que não há uma receita exata para a confecção de rubricas, pois estas devem ser desenhadas de acordo com o que se espera. Primeiro, deve-se indicar os objetivos esperados. Depois, deve-se definir as escalas de valores, os níveis de critérios. Em seguida, deve-se descrever cada nível e se certificar que estão entendíveis aos alunos. Apesar de seu foco formativo, as rubricas podem também ser utilizadas para dar nota, ao atribuir pontuações aos níveis dos critérios analisados.

Partindo das contribuições de Luckesi (2018) sobre o ato avaliativo já apresentadas, as rubricas funcionam como o padrão de qualidade, que servem de base para as comparações para a definição do valor, da qualidade do objeto avaliado. Se a avaliação é o processo de coletar evidências sobre o aprendizado, a rubrica é o instrumento que "traduz" essas evidências em critérios claros e objetivos.

A utilização das rubricas dá ao processo avaliativo um caráter formativo, ao possibilitar acompanhar e situar o aprendizado do aluno, para então tomar ações que possibilitem alcançar os objetivos de aprendizagem. Assim, tem-se foco na formação do aluno e o processo avaliativo passa a ser algo utilizado em prol do aprendizado discente e não apenas como uma forma de atribuição de notas ou conceitos para aprovação ou reprovação.

ISSN: 2358-8829

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Tendo em vista o objetivo deste artigo em identificar a relação entre o *feedback* fornecido por meio de rubricas e a melhoria do desempenho de alunos(as) na produção textual, a pequisa ocorreu em uma tuma de 5º ano de uma escola municipal de Ensino Fundamental do município de Serra da Raiz/PB. O número de alunos da turma variou durante o período da pesquisa, porém 12 alunos participaram de todas as atividades desenvolvidas. A faixa etária foi de 9 a 10 anos. A professora da turma possui formação em Pedagogia e Letras-Português e atua há 15 anos como docente.

A pesquisa foi de abordagem qualitativa e de cunho descritivo. Quanto aos procedimentos metodológicos, optou-se pela pesquisa-ação e participante. A pesquisa-ação segundo Thiollent (1986, p.14), "[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a realização de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo". Diferentemente de modelos de pesquisa tradicionais, em que os participantes são considerados meros informantes, na pesquisa-ação, o foco é na compreensão e na interação, incentivando que os participantes sejam ativos em todo o processo.

A pesquisa foi fruto de um aprofundamento de uma atividade sobre rubrica da disciplina de Avaliação da Aprendizagem do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba. A atividade consistia na formulação de um instrumento avaliativo e de rubricas para auxiliar na correção. A rubrica avaliativa desenvolvida foi do tipo analítica e levou em consideração aspectos essenciais para uma produção de texto do gênero poema para a formulação dos critérios: adequação ao gênero textual, ortografia, expressividade e coesão e coerência. Em cada critério foram construídas descrições que correspondiam aos níveis de desempenho: satisfatório, parcialmente satisfatório e insatisfatório. Além disso, foi desenvolvida uma escala de pontuação para cada nível a fim de definir uma pontuação final para a produção textual dos alunos.

Utilizou-se uma atividade de produção textual do gênero poema para coletar dados sobre a escrita dos alunos. A atividade foi aplicada em duas ocasiões: uma durante a disciplina de Avaliação de Aprendizagem, que serviu de base para a formulação de *feedbacks* formativos, a partir da rubrica, sobre o desempenho dos alunos; e a segunda após a apresentação da rubrica avaliativa e devolução da atividade com *feedback*.

ISSN: 2358-8829

Como a pesquisa-ação demanda interação dos participantes no processo, esse ponto não se reduziu à escrita dos alunos. Ao longo de todo o percurso buscou-se instigar e dialogar com a docente da turma sobre avaliação formativa e rubrica, a fim de buscar contribuir para a prática avaliativa da professora. Para a coleta de dados sobre a percepção docente sobre o avaliar, utilizou-se uma entrevista estrutura.

A correção das atividades em ambas as aplicações se deu por meio da leitura e análise das produções textuais e posterior comparação com os critérios e níveis de desempenho descritos na rubrica. Ao final foi somada a pontuação de cada critério e gerada a nota do aluno. A formulação do *feedback* fornecido entre as aplicações levou em consideração o desempenho dos alunos de acordo a rubrica avaliativa. Em cada critério, foi desenvolvida uma frase síntese do desempenho do aluno, a qual serviu de base para a comunicação oral do *feedback* aos alunos, apontando seus pontos forte e possíveis melhorias identificadas.

Para análise dos dados, optou-se por duas abordagens. Para a análise da entrevista, foi utilizada a análise de conteúdo, que segundo Gomes (2018), permite caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. Para a análise das atividades buscou-se comparar os desempenhos dos alunos baseando-se nos critérios utilizados a fim de verificar a validade do *feedback* a partir das rubricas para o aprendizado dos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos dados coletados, pôde-se perceber a validade da utilização das rubricas em conjunto com o *feedback* na melhoria do desempenho discente. Após a correção de ambas as atividades dos alunos, buscou-se analisar como o *feedback* baseado em rubricas impactou no desempenho dos alunos, tanto de maneira geral, quanto em cada critério estabelecido para uma boa construção textual do gênero poema.

De maneira geral, percebeu-se uma melhora considerável no desempenho dos alunos, no qual oito apresentaram melhora, três mantiveram o desempenho e apenas um apresentou queda. Os resultados demonstram que, tal como Padilha (2021) pontua, o uso de rubricas aliado ao *feedback* possibilitou que os alunos recebessem informações e indicações de como melhorar sua escrita com base nas expectativas de aprendizagem descritas na rubrica, dando ao processo avaliativo uma perspectiva formativa, com foco no desenvolvimento do aluno.

Apesar disso, tal como pontuam Hattie e Timperley (2007), nem sempre o *feedback* será válido, há momentos em que uma nova instrução será mais eficaz, devido à dificuldade de

ISSN: 2358-8829

consolidação de conceitos básicos pelo aluno. Foi o que ocorreu com um dos participantes, que demonstrou dificuldades relacionadas às características e estrutura do gênero poema. Sua queda de desempenho mostra a necessidade de uma nova instrução sobre o gênero poema, para preencher a lacuna de aprendizado, visto que o *feedback* só pode se basear no que já existe, no aprendizado inicial.

Em relação ao desempenho dos alunos em cada critério, houve resultados distintos, com significativa melhoria em alguns e necessidade de maior atenção em outro. O critério que obteve maior progressão dos alunos foi coesão e coerência, em que 75% dos estudantes alcançou o rendimento satisfatório, demonstrando que passaram a organizar melhor suas ideias após o *feedback*, facilitando a leitura e entendimento do poema. Outro critério que apresentou desempenho significativo, foi a expressividade, no qual metade da turma conseguiu atingir o nível satisfatório, melhorando a utilização de recursos criativos.

Apesar de 7 dos 12 alunos apresentarem nível satisfatório para o gênero adequação textual, ainda persistiram dificuldades na compreensão das estruturas de um poema. Por fim, a ortografia foi o critério que apresentou maior fragilidade, apesar de 50% dos alunos atingirem o nível satisfatório. Foi observado estagnações e regressões em alguns casos, com o aumento do número de erros ortográficos em quatro produções escritas, apesar de se considerar uma margem de erros aceitável, o que aponta para a demanda de mais intervenções pedagógicas acerca desse critério.

A partir dos desempenhos gerais e por critérios, observou-se uma evolução no desempenho da turma, cuja síntese foi de 6,71 para 8,08 após as intervenções realizadas por meio das rubricas e dos *feedbacks*. Tais resultados indicam a validade da utilização das rubricas não apenas para a melhoria do desempenho discente, mas também para o trabalho docente, já que permitem que o professor identifique pontos que necessitam de mais atenção e possa modificar suas estratégias de ensino para que os objetivos de ensino sejam atingidos, tal como pontuam Brookhart (2013b) e Padilha (2021).

Em relação às concepções docentes sobre o avaliar, sua compreensão é importante pois permite ter noção do que é, geralmente, levado em consideração durante o processo avaliativo, o qual não é apenas permeado pelo conhecimento docente sobre o avaliar e a educação, mas também por outras questões não diretamente ligadas a esses fatores.

A professora apresenta uma concepção formativa de avaliação, dando ênfase no desenvolvimento e evolução do aluno, mesclada com a perspectiva somativa, a qual remete aos modos tradicionais de avaliação, pautado na atribuição e quantificação de notas. Apesar disso,

ISSN: 2358-8829

apresenta uma perspectiva crítica em relação às notas, apontando suas limitações e reconhecendo-a como um fator de injustiça no processo avaliativo.

A perspectiva formativa de sua prática avaliativa fica explicita em sua fala sobre como aprendeu a avaliar:

> A gente tá aprendendo na prática do dia a dia. A gente vai vendo como está o nosso aluno e a gente vai acompanhando o desenvolvimento dele. Quando ele chega no início do ano, a gente vê o desenvolvimento quando vai e a gente vai trabalhando justamente esse diagnóstico. Começa com avaliação diagnóstica. Aí você vê quais são. O que a gente necessita trabalhar. E aí começa a desenvolver o conteúdo baseado no que o aluno tem dificuldade. (Professora da turma)

Além da perspectiva formativa presente em sua prática, a resposta também indica lacunas formativas em avaliação, visto que a fala indica que a prática foi mais preponderante em seu aprendizado e só quando estimulada mencionou o papel das formações e orientações da coordenação pedagógica. O cruzamento dessas respostas levanta o questionamento sobre a efetividade e o formato como tais formações foram conduzidas, visto que a experiência prática foi mais preponderante para seu aprendizado para avaliar. Tal fala corrobora com os estudos de Villas Boas e Soares (2016) que as lacunas na formação docente em avaliação, indicando a necessidade de construção de novas posturas avaliativas e pedagógicas nos cursos de formação, sejam eles graduações ou formações continuadas.

A docente utiliza diversos instrumentos em sua prática avaliativa: sondagens, provas, produções de texto, chamadas orais, tarelas em sala, simulados, debates e trabalhos em grupo e individuais. A utilização de diferentes instrumentos avaliativos é positiva, pois permite ter diferentes enfoques acerca do aprendizado e do desenvolvimento dos alunos, visto os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. No entanto, apesar da diversidade ter positiva, é preciso, tal como asseveram Depresbiteris e Tavares (2009), que os instrumentos sejam construídos com qualidade, exigindo atenção e reflexão sobre a finalidade da avaliação, os critérios adotados, o tempo e o uso que será feito das informações.

De acordo com Gatti (2003), diante das subjetividades docentes no processo avaliativo, há a necessidade de se refletir constantemente sobre o papel da avaliação e seu trabalho com os alunos. A autora também aborda a necessidade de se variar os meios de avaliação, para que se adequem aos objetivos de ensino, à linguagem dos conteúdos e à linguagem dos alunos, de modo a contribuir para a aprendizagem da turma. Mais do que diversificar, é preciso refletir sobre os instrumentos mais adequados para avaliar se os objetivos propostos foram atingidos.

Em relação às dificuldades, a maior está na atribuição de notas. Sobre isso ela comenta:

ISSN: 2358-8829

> Eu acho que é justamente esse conceito de atribuir notas pro aluno. Porque às vezes a nota é a participação, é a atividade. Aí tem aquele aluno que é 100%, né? Aí você atribui a nota maior. Aquele aluno desinteressado. Aí você não atribui a nota menor, porque tem pouca participação em sala de aula, no desenvolvimento e nas atividades [...] tudo isto vai para jantar para dar nota do aluno. (Professora da turma)

A partir das respostas a respeito de sua prática, foi identificado que a maior dificuldade advém de uma prática comum nos ambientes escolares quando se fala em avaliação que se refere à adoção de diversos fatores para composição da nota, que não necessariamente são de fácil quantificação e ultrapassam a finalidade da avaliação na educação: a investigação da qualidade da aprendizagem do estudante (Luckesi, 2018). Essa dificuldade e confusão com fatores cognitivos e não cognitivos que compõem a nota pode estar relacionada a lacunas formativas em avaliação, sobretudo no que diz respeito à elaboração de critérios e atribuição de nota.

Brookhart (2013a), Almeida (2025) e Fernandes (2021) apontam em seus estudos que se verificam inconsistências na atribuição de notas, já que há a existência de aspectos não cognitivos, que não se referem ao aprendizado e desenvolvimento do aluno, na atribuição destas. Foi o que se verificou na fala da professora, pois costuma é comum considerar fatores como a participação e o interesse, os quais não são facilmente quantificáveis. Tal afirmação não indica que fatores não cognitivos não interfiram no processo de ensino e aprendizagem, mas, tal como Brookhart (2017) recomenda, o processo avaliativo deve ser feito apenas utilizando padrões de desempenho, com foco na aprendizagem, separando os demais condicionantes não cognitivos da atribuição das notas. A autora também indica que os fatores não cognitivos devam ser abordados à parte, ao utilizar, por exemplo, um *feedback* para informar os alunos e pais sobre questões relacionadas ao comportamento, esforço e pontualidade, por exemplo.

A fala docente também indica a limitação das notas em traduzir o aprendizado do aluno, visto que se leva em consideração múltiplos fatores que não o desempenho e aprendizagem do aluno. As notas estão presentes no sistema educacional, sendo a principal forma de comunicar os resultados aos alunos e pais. O caminho mais saudável é garantir que, atrás de cada número ou conceito em um boletim, exista um processo rico de comentários, autoavaliação e espaço para o aluno aprender com os próprios erros, sendo as rubricas um potencial instrumento para auxiliar nessa tarefa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2358-8829

Muito além de um processo burocrático de aprovação e reprovação, a avaliação deve estar de mãos dadas com a aprendizagem, a partir de uma perspectiva formativa e continuada, que permita reflexões e redirecionamentos durante a prática em prol do principal objetivo docente: o aprendizado do aluno. Para tanto, a pesquisa demonstrou que as rubricas podem ser um importante recurso para auxiliar tanto docente quanto alunos no processo de ensino e aprendizagem.

> [...] Que a avaliação não seja apenas finalista, mas, sim, incluída no processo de ensino e aprendizagem como meio para o autodesenvolvimento, tanto dos alunos em suas aprendizagens, quanto dos professores, como profissionais, em face das suas formas de ensinar. (Gatti, 2003, p. 102)

Ademais, o levantamento acerca das concepções da docente sobre o avaliar trouxe importantes contribuições para a compreensão de quais os fatores são levados em consideração e o que permeia o ato avaliativo na prática de professores do Ensino Fundamental Anos Inicias. Muito além do foco no aprendizado do aluno, a avaliação na educação formal ainda está pautada na nota, visto o conflito existente nas falas da docente, que busca, entre tensionamentos, meios de equilibrar uma prática avaliativa de perspectiva formativa e a demanda somativa advinda de pressões institucionais e provas externas.

Diante da pressão e da cultura somativa existente nos ambientes educacionais brasileiros, a utilização de rubricas pode ser uma importante prática em prol da construção de uma cultura avaliativa com foco formativo e diagnóstico, em que se usa os dados e informações advindos das avaliações para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando ao docente replanejar suas ações com o objetivo de garantir o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos.

Diante das limitações dessa pesquisa, sugere-se que mais estudos ligados ao tema possam ser feitos para auxiliar no processo de ampliação e conhecimento da utilização de rubricas em processos avaliativos, ao possibilitar contribuir para a construção de uma cultura avaliativa que vá além da atribuição de notas, que esteja diretamente ligada ao aprendizado do aluno e seja transparente e objetiva.

Palavras-chave: Avaliação do aprendizado, Feedback baseado em rubricas, Atribuição de notas, Rubricas avaliativas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Janaína Rodrigues de. **Formação docente e avaliação do aprendizado**: dimensões pedagógicas, políticas e sociais. 2025. 248 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

BIAGIOTTI, Luiz Cláudio Medeiros. **Conhecendo e aplicando rubricas em avaliações**. In: Congresso Internacional de Educação à Distância. 2005. p. 1-9.

BROOKHART, Susan M. **Grading**. In: MCMILLAN, James H.. **The Sage Handbook of Research on Classroom Assessment**. Eua: Sage, 2013a. Cap. 15. p. 257-271.

BROOKHART, Susan M. **How to use grading to improve learning**. ASCD, 2017.

BROOKHART, Susan M. **O uso de rubricas na educação básica**: revisão e recomendações. Estudos em Avaliação Educional**.**, São Paulo, v.35, 2024.

BROOKHART, Susan M. **How to create and use rubrics for formative assessment and grading**. Ascd, 2013b.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso...**: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. Editora Senac, São Paulo, 2009.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas**: Perspetivas Contemporâneas. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Portugal, 2021b.

GATTI, Bernardete A. **O professor e a avaliação em sala de aula**. Estudos em avaliação educacional, n. 27, p. 97-114, 2003.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. **The power of feedback**. Review of educational research, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

PADILHA, Rodrigo Tomaz. **Uso das rubricas na autoavaliação e na avaliação por pares**: contribuições e desafios. 2021. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez editora, 1986.

VILLAS BOAS, Benigna Maria Freitas; SOARES, Sílvia Lúcia. **O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores**. Cadernos Cedes, Campinas v. 36, p. 239-254, 2016.