

RUBRICAS: um importante instrumento para correção de desempenho discente

RUBRICS: an important tool for correcting student performance

Ana Paula do Carmo Marcheti¹ - UNAERP, CEUCLAR

RESUMO

Corrigir atividade avaliativa e quantificar o conhecimento não é fácil, principalmente em salas com número significativo de alunos. A fim de facilitar esse processo e ao mesmo tempo padronizar critérios do início ao fim, do primeiro ao último aluno, de forma justa pode se utilizar-se de rubrica. Por meio delas constrói-se critérios não apenas de correção, mas também de orientação discentes de forma clara, direcionadas e focadas ao esclarecer o que é esperado (conhecimento, competência, habilidades e atitudes). Construir rubrica não é atividade fácil e deve acontecer junto com o planejamento do modelo da avaliação, por isso ela é considerada não apenas uma ferramenta de correção, mas também de dimensionamento de objetivo e formato (projeto, prova, oralidade, etc.) do que será solicitado. Neste artigo, embasado em experiência prática de utilização e em pesquisas da autora é definido o conceito e possíveis modelos de utilização de rubricas para correções e construções mais coerentes e objetivas de atividades avaliativas.

PALAVRAS-CHAVES: construção de rubrica; tipos de rubricas; exemplos de rubricas; avaliação discente.

ABSTRACT

Correcting and evaluative activity and quantifying knowledge is not easy, especially in classes with a significant number of students. In order to facilitate this process and at the same time to standardize objective criteria that will guide the assessment from start to finish, from the first to the last student, Rubric can be used. Through them, criteria are constructed not only for evaluation/grade, but also for students to perceive, in a clear way, with direction and focus, was expected in the process (knowledge, competence and skills). Rubrics are an useful tools that teachers can use to improve equity in assessment as well as standardize understanding about what is expected. Building a rubric is not an easy activity and should happen along with planning the evaluation model. Rubric is not only considered a correction tool, but also an instrument to better scale the objective expected and requested. In this article based on practical experience of use of rubrics and in the author's research, it is the possible way to explore the benefits of it as well as its construction with the objective of presenting it as a tool for more coherent and objective evaluations.

KEYWORDS: Construction of rubric; Types of rubric; Examples of rubric; Student evaluation.

DOI: 10.21920/recei720206165876

<http://dx.doi.org/10.21920/recei720206165876>

¹Doutora e Mestre em Engenharia de Produção pela Escola de Engenharia de São Carlos (EESC-USP). Bacharel em Ciências da Computação pela UNESP de Bauri/SP. Atualmente atua como docente da área de Engenharia e Interdisciplinar nas áreas de Gestão do Conhecimento e Metodologia e Pesquisa. Universidade de Ribeirão Preto - UNAERP. Faculdade de Tecnologia em Saúde - FATESA. Centro Universitário Claretiano de Batatais. E-mail: apmarcheti@gmail.com / ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1851-64>

INTRODUÇÃO

Na atividade docente, constantemente se é lembrado que avaliar não é medir, que isso foi um processo e uma metodologia de uma época importante da academia, mas nos dias de hoje este foco foi alterado. Mesmo assim quando ao iniciar uma avaliação o pensamento recorrente é de como será possível verificar e quantificar desempenho, conhecimento, competência ou atitude sem recorrer ao velho hábito de medição.

Segundo Andrade (2017) o contexto histórico é de que o processo avaliativo, durante um longo período, foi tido como aparte do ensino e aprendizagem, pois era um momento no qual verificava se o resultado do esforço e da disciplina dos alunos, e a ferramenta utilizada era de responsabilidade e escolha total do professor. O único meio era medir o nível de aprendizado e atribuir um valor numérico e, em algumas situações definia também sua inteligência. Vivia-se o momento da frase “o professor deu nota 5,0” ao invés de “tirei nota 5,0 porque....”.

Hoje o contexto da avaliação mudou, fala-se em avaliação formativa, somativa, presencial, a distância, de competência, de conhecimento, 360 graus, etc. O conceito da visão punitiva de avaliação se dissipa e traz à consciência uma razão mais nobre do processo avaliativo - o de que ele é parte integrante do processo de ensino e pode/deve ser utilizado não como instrumento de medição, mas como auxiliar na validação e controle nos processos de formação.

Docentes entendem que a formação discente não se limita a um conceito de rendimento, pois questões e análise relacionada à cálculo de média simples de conhecimento não é o mais único. Imagine a situação no qual um discente obteve nota zero numa primeira avaliação e 10,0 na segunda, sua média final será 5,0. Em que momento podemos aferir que este aluno é 5,0 em seu conhecimento. Em que conhecimento ele é 5,0 e não 10,0, já que na sua última avaliação ele obteve uma nota máxima? O aluno sempre, no seu histórico, será 5,0 de conhecimento, mesmo tendo obtido, ao final, numa avaliação que pode, inclusive, ter sido mais complexa, conteúdo total, etc. Como e por que “rotulá-lo” 5,0? Como ajuda-lo nesta interpretação? Assim, questões como essa e tantas outras levaram a uma mudança de paradigma conceitual e classificatório numérico da avaliação.

Por volta da década de 1980 muitos educadores brasileiros começaram a rever conceitos educacionais de ensino e aprendizagem devido ao novo contexto mundial de globalização, da Sociedade do Conhecimento, das necessidades de competências e atitudes no processo de formação, da necessidade de formação de um perfil profissional que vá além do decorar e saber apenas respostas corretas. Chegou-se ao início da era do questionamento, do perguntar “por que não?”, “pra que?”, “em qual contexto/ambiente poderá ser utilizado esse conhecimento?”. Assim, se conceito de formação estava alterado para um contexto amplo de aplicação e questionamento, eles também provocariam uma adequação aos sistemas avaliativos (MOSKAL, 2008).

Não era uma questão de negação da história do processo avaliativo ou uma mudança completa, mas de adequação a um novo momento real e contemporâneo de formação.

A avaliação começou a ser observada não apenas como uma atividade tecnicista, como instrumento de medição de conhecimentos técnicos, mas também integrada a um contexto amplo Legal e Político. Legal por fazer parte dos processos Legais de averiguação de ensino e aprendizagem e política por ter que estar diretamente relacionado aos Projetos Políticos e Pedagógicos Institucionais em diversas escalas (instituição, perfil de formação, objetivo da disciplina, perfil docente, etc.).

Avaliar é buscar uma melhoria e uma análise do ato de ensinar e aprender, seja de metodologia, dos instrumentos ou do conteúdo. Segundo Chueiri (2008, p. 51) “avaliação escolar não acontece em momentos isolados do trabalho pedagógico; ela o inicia, permeia todo o processo e o conclui”.

Para Caldeira² (2000, p. 122) apud Chueiri (2008, p. 51)

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica.

Assim, pratica avaliativa hoje observada como uma relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação, focada em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos e no qual o educador tem a responsabilidade de interpretar, atribuir sentido e significado a ela considerando o conhecimento, competência, habilidade e atitudes.

RUBRICAS

De acordo com o Dicionário Integral de Webster 1913, rubrica significa terra vermelha para coloração, giz vermelho, o título de uma lei, (...) aquela parte de manuscritos primitivos e tipografia que era de cor vermelha, (...) instruções ou regras para a condução de serviço, anteriormente escrito ou impresso (...). Obviamente, de suas primeiras definições, rubricas relacionadas à afinidade dos professores para classificar com tinta vermelha! Uma definição mais atual seria um instrumento de avaliação que utilize critérios de avaliação e níveis de proficiência claramente definidos para avaliar o desempenho dos alunos desses critérios (MONTGOMERY, 2010, p. 325).

Construir uma rubrica é criar um documento que articula expectativas e objetivos da avaliação numa lista de critérios que auxiliará na descrição de níveis de qualidade no processo avaliativo tanto docente quanto discente.

Toda rubrica deve conter três características essenciais: critérios de avaliação, definições de qualidade e um indicador que pode ser numérico, conceitual denominado, neste trabalho de menção, a combinação dos dois ou outro que for mais adequado, sendo que, conforme Andrade (2010), Arter, Chappuis (2006), Parke (2011) e Stiggins, (2001):

- Critérios de avaliação é a descrição de um conjunto de itens ou lista que refletem o que será julgado;
- Definição de qualidade é a explicitação de como esses serão avaliados, ou seja o que o aluno deve fazer para demonstrar uma habilidade, proficiência ou critério para atingir o que se espera;
- Indicadores o conceito propriamente dito que esclarecerá a amplitude entre o que era esperado e o que foi alcançado.

Como legalmente ainda é necessário um indicador para quantificar o final do processo, este acaba por se tornar um ponto fundamental e deve ser cuidadosamente estruturado, pois a

² CALDEIRA, Nana M. Salgueiro. Avaliação e processo de ensino aprendizagem. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out. 1997.

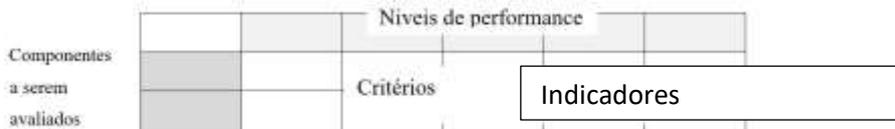
ele é atribuída a finalidade de pontuação ao mesmo tempo que fornece feedback de desempenho (conhecimento, competência, habilidade e atitude), de acordo com o esperado no objetivo da avaliação.

Embora usa-se muito rubricas para avaliar de forma somativa o trabalho dos discente ela também fornece possibilidade de ser utilizada para um outro fim, o de instrumento que auxiliará na percepção de avaliação formativa ao ser construída por menção ao invés de numérico.

A estrutura física das rubricas consiste em construir uma tabela com os níveis de performance esperado (critérios de avaliação - colunas) x componente (definição de qualidade - linhas) que deverão ser avaliados e os indicadores como resultado de interseção

Os componentes da sua rubrica podem variar dependendo das metas que você tem para avaliação, inclusive para atividades orais e aquelas que se objetiva validar tanto conhecimento quanto competências e habilidades. (Figura1)

Figura 1: representação gráfica de estrutura de rubricas.



Assim, ao ser utilizada abordagem de correção de atividades avaliativas, as rubricas têm o potencial de ajudar os docentes a entenderem os objetivos de aprendizagem, a metas a serem alcançadas e padrões de qualidade esperado para uma determinada tarefa, bem como fazer julgamentos confiáveis sobre seu próprio nível de aprendizagem servindo como ferramentas de auxílio para direcionar os estudos dos próprios alunos que conhecerão, antecipadamente, as expectativas definidas (COOPER e GARGAN, 2017).

RUBRICAS NO ENSINO SUPERIOR

O uso de rubricas no ensino superior ainda é limitado, muitas vezes por desconhecimento do processo de construção das mesmas e de como implementar, mas ela tem vantagem de poder ser utilizada para qualquer tipo de disciplinas. Entretanto, o sucesso ou não da utilização dessa ferramenta está ligado à competência docente de conhecer e dimensionar objetivos instrucionais alcançáveis de acordo com o grau de complexidade cognitiva (conhecimento, competência e atitudes) que se espera (REDDY; ANDRADE, 2010).

A favor da utilização rubricas pode-se afirmar que ela é um dos poucos instrumentos que fornece uma solução potencial para o dilema de entre a subjetividade existente num processo de correção e a necessidade da objetividade.

De acordo com Rucker e Thompson (2003) e Fitzgerald et al. (2007) rubricas facilitam a comunicação para um feedback rápido, justo, objetivo, eficiente e individual, pois ela possibilita um retorno imediato de desempenho que poderá, inclusive propiciar aprendizado, auto-avaliação e análise de desempenho pessoal concreto, ao mesmo tempo que, por ser diferencialmente estruturada, ela ajuda na objetividade docente para o entendimento do que foi, não foi e em que amplitude compreendido (conteúdo e contexto).

Neste contexto, para o docente a rubrica também pode funcionar como um termômetro para que possa perceber padrões de não conformidade num dos itens da rubrica e isso auxiliará num processo reflexivo da prática realizada em sala sem análises subjetivas e com a padronização de correção da primeira à última avaliação (ARTER; MCTIGHE, 2001,

TEACHER VISION, 2015, 2005; THIED, 2017).

RUBRICA COMO INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Toda avaliação deve oferecer oportunidades para uma reflexão sobre a aprendizagem, portanto, construir indicadores, escalas, diretrizes de atribuição de valores numa rubrica que reflita a real intenção do desenvolvimento cognitivo é fundamental, não importando se estes serão qualitativos também chamados de menção (suficiente, bom, regular, etc.) ou quantitativos (1.5, 8.0, 5, etc), o importante é que sejam adequadamente planejados de acordo com os objetivos instrucionais e comunicados aos discentes para que entendam o que se espera deles no processo.

Desenvolver um processo de quantificar as participações ou desempenho dos estudantes em atividades avaliativas está relacionado ao planejamento integrado de uma disciplina e deve estar integrado ao perfil docente e de formação discente e não somente ao conteúdo da disciplina a ser avaliada.

O processo de criação de um instrumento de avaliação requer uma definição de critérios e escalas, formalizado e planejado, antes do início efetivo da correção. Docentes eventualmente procuram por esses critérios em livros e artigos, outros preferem, a partir de suas experiências, construir seus próprios critérios e padrões. Entretanto, independente de qual seja o modelo adotado, uma coisa é certa, ele tem que ser tão planejado quanto o a construção da avaliação propriamente dita.

Segundo Porto (2005), Reddy e Andrade (2010) uma das vantagens da utilização da rubrica é que, ao realizar a construção ou planejamento de uma, posições e opiniões pessoais docentes são questionadas por eles próprios, o que os faz rever critérios previamente formalizados e adequá-los de forma a deixá-los cada vez mais próximo ao que realmente deseja como retorno daquele processo (objetivo instrucional da atividade/disciplina/curso, etc.)

Uma vez planejada, a rubrica (definido critérios e escalas) deve ser comunicada com antecedência aos discentes e, a menos que perceba falha num dos itens planejados, não deverá ser alterado até o final de todo processo de correção.

Para Porto (2008) e Angelo e Cross (1999), Morley (2010) algumas das vantagens de construir, com antecedência, rubricas é que diminui o tempo gasto na atividade de correção; permite ser justo e consistente na atribuição de valores a todos; facilita o processo de explicação e retorno aos que não ficarem satisfeitos com seus resultados (nota/desempenho); permite conduzir o processo de avaliação em direção à aprendizagem.

MODELOS DE RUBRICAS

Segundo Porto (2008), Morley (2010), Reddy e Andrade (2010), antes de iniciar a construção de rubricas deve-se ter claro:

- quais são os objetivos de aprendizagem que deseja ser avaliado e os conteúdos;
- como esses conteúdos podem ser abordados (metodologias avaliativas) de forma que se possa alcançar os objetivos identificados;
- objetivos, conteúdos e metodologias definidos com foco na relação ao conhecimento, competência e habilidade e atitude (aqui pode-se utilizar a Taxonomia de Bloom - Domínio cognitivo como ferramenta facilitadora deste

processo).

Construída a avaliação com todas as questões a serem aplicadas inicia-se o processo de construção da rubrica que poderá ser definida tanto por critérios analíticos/quantitativos (zero a 10) quanto qualitativos/por menção (suficiente, insuficiente, adequado, regular, etc).

Assim como a construção de instrumentos de avaliação devem ser cuidadosamente construindo evitando erros, dubiedade, etc., a descrição dos itens da rubrica deve ser clara, objetivas e ter significados para os discentes, uma vez que ela deverá ser direcionadora para que estes entendam o que realmente é esperado deles.

Uma vez construída a rubrica é adequado rever o instrumento de avaliação planejado para que ter certeza que está adequada quanto aos objetivos. Talvez seja necessário criar uma relação entre cada objetivo e seus respectivos valores, considerando o nível de desenvolvimento em cada um deles, de forma coerente e uniforme para atribuição de critérios analíticos

Stevens e Levi (2005) descrevem que o processo para o desenvolvimento de rubricas deve ser embasado na reflexão da finalidade da avaliação e posteriormente na definição da lista do tipo de conhecimento, habilidade, competência ou comportamento esperado e só depois estes deverão ser classificados. Para a criação da escala define-se os índices em seus níveis mais altos e mais baixos de expectativas e só depois o mediano deve ser inserido.

Neste trabalho será apresentado vários modelos de rubricas que poderão ser utilizados e adaptados nas mais diferentes áreas, entretanto é importante salientar que é difícil definir com precisão autores de modelos de rubricas, afinal ao longo da história educacional educadores foram construindo e adaptando modelos já utilizados enquanto divulgavam seus sucessos na utilização desses instrumentos (TRUEMPER, 2004; STEVENS; LEVI, 2005).

Os modelos de rubricas que serão apresentadas não são únicos e nem todos foram testados pela autora deste artigo. Eles são resultados de uma extensa pesquisa bibliográfica – conceitual e modelos, além da utilização prática em avaliações de diferentes disciplinas técnicas, teóricas e práticas no ensino superior.

Muitos instrumentos avaliativos como os que tinham questões dissertativas levavam a um nível de subjetividade na correção, principalmente em salas com números acima de 50 alunos, que não era considerado adequado pela autora e com a rubrica foi possível conduzir esse processo de forma mais homogênea da primeira à última correção, independentemente do número de alunos, de uma forma mais dinâmica e eficaz, pois era percebido que havia momentos que critérios eram flexibilizados devido ao cansaço intelectual advindo da atividade de correção. Neste contexto muitos dos exemplos abaixo foram construídos e adaptados a partir da experiência acadêmica da autora em Instituições de Ensino Superior (IES) nacional e internacional e dos seguintes referenciais teóricos construídos e já utilizados formalmente. Alguns deles, como forma de construção deste artigo foram agrupados num único exemplo quando possuíam similaridades de critérios analíticos ou não.

Para Moskal (2008) o critério de avaliação/rubrica mais adequado é aquele construído pelo próprio docente, seguindo referenciais e diretrizes já testadas por outros, mas adaptadas ao contexto e ao público discente que fazem parte daquele momento de aprendizagem.

Neste trabalho, modelos de rubricas a serem apresentados são divididos em critérios de referenciais quantitativos (analíticos) e qualitativos (por menção).

RUBRICAS DE CRITÉRIOS DE REFERENCIAIS QUANTITATIVOS – POR VALORES

São chamadas de rubricas de ou com critérios de referências quantitativos aqueles que valorizam a atividade numa escala numérica, geralmente de zero a dez e pode ser uma atividade que acontece num único momento ou não, de forma individual ou colaborativa.

A construção da escala é uma decisão docente, considerando o que ele espera que seja

atingido na atividade e o valor total a ser atribuído.

Existem vários modelos deste tipo de rubricas, entretanto é importante salientar que o fundamental é entender o conceito, uma vez que é possível e desejável que cada docente, de acordo com seu plano de ensino e objetivo avaliativo possa construir ou adaptar modelos a partir de uma necessidade pontual.

RUBRICAS DE CRITÉRIOS QUANTITATIVAS ATRIBUÍDAS ÀS ATIVIDADES ÚNICAS OU COMPOSTAS POR ETAPAS/PARTES

Este é um modelo que pode ser adaptado em atividades que são entregues em partes, mas considerando a realidade de uma única resposta entregue numa data estipulada, constrói-se uma escala de zero a dez pontos e divide-os pelos critérios a serem verificados.

Essa divisão não precisa ser exata, uma vez que há itens que merecerão maiores valores que outros devido à sua complexidade de abstração para resposta (Quadro 01).

Quadro 01 - Modelo de rubrica para atividades entregue ou realizada num único dia: avaliação por relevância ou complexidade quantitativa.

Descrição	Pontuação
Considerando a resposta do aluno (ou grupo) ele:	
Mencionou pelo menos um ponto abordado em sala de aula sobre o tema da questão	(0 - x ponto)
Mencionou pelo menos dois pontos importantes das leituras complementares e 2 das obrigatórias realizadas sobre o tema	(0 - x ponto)
Relacionou novos conceitos pesquisados autonomamente com os que já abordados nos momentos anteriores da disciplina	(0 - x ponto)
Relacionou novos conceitos com a experiência pessoal - foi capaz de fazer relações, construir padrões, fazer conexões com outros conhecimentos	(0 - x ponto)
Analisou reflexivamente o conteúdo - nesse item não pode ser inserido um resumo do que foi lido, mas realizada uma amarração entre os conceitos abordados	(0 - x ponto)
Expôs o conteúdo analisado de forma coerente e coeso - foi possível perceber o entendimento e o conhecimento adquirido.	(0 - x ponto)
Ter escrito (minimamente) gramaticalmente correto, considerando abreviações e ortografia.	(0 - x ponto)
Há sustentação das ideias na forma como foram escritas - escrita clara e sem ambiguidade	(0 - x ponto)
Cumpriu o prazo estabelecido para a entrega da atividade	(0 - x ponto)

Fonte: Adaptado de Porto (2008), Teacher's Vision (2015), Marcheti, et.al. (2014) e Brookhart; Chen (2014).

RUBRICAS DE CRITÉRIOS DE REFERENCIAIS QUANTITATIVOS SOBRE UM TEMA ESPECÍFICO

Muitas vezes os valores atribuídos a uma atividade, por exemplo num seminário, é apenas parte de um conceito final de disciplina. Nesse contexto, é necessário que seja atribuída apenas uma parte da nota da disciplina, que pode ser definida por pesos.

No exemplo abaixo criado por Marcheti (2004), esse modelo foi aplicado e validado pelos alunos do curso de Licenciatura em Computação a distância no Centro Universitário

Claretiano de Batatais pertencente à região de Ribeirão Preto, SP, na disciplina Fundamentos e métodos do ensino de computação para correção de fóruns na disciplina (Quadro 02).

No curso no qual foi inserido esse modelo havia temas nos quais os alunos, a partir de uma leitura prévia, deveria se posicionar no fórum da disciplina e esta fazia parte da nota de interatividade dos alunos. O valor máximo atribuído a esta interatividade, na disciplina, era de três pontos. Os outros pontos que compunham a média do aluno estavam divididos entre a nota de avaliação presencial e outras atividades realizadas a distância.

As referências sobre conhecimento e compreensão do conteúdo da atividade que serviram de base para a construção desta rubrica foram sustentadas pelas diretrizes da Taxonomia de Bloom, que apoiou a descrição que conhecimento é a habilidade de relembrar uma significativa quantidade de conteúdo/material ou fatos específicos e tinha como objetivo central trazer à consciência esses conhecimentos adquiridos e compreensão é a habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo (FERRAZ, BELHOT, 2010).

Quadro 2 - Modelo de rubrica para atividades com posicionamento sobre temas específicos como referência quantitativa (Peso 3,0).

Pontos	Elementos observáveis	O que é percebido (objetivo)	Descrição da nota
3,0 - 2,5 (quando todos os elementos estão presentes)	Conteúdo; Organização, estilo, foco.	Conhecimento e compreensão	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enviado dentro do prazo previsto para a atividade. 2. Discussão é substancial e relacionada aos princípios e fundamentos teóricos abordados (conteúdo). 3. Uso de exemplos pessoais e profissionais que demonstram o entendimento dos assuntos e o conhecimento de relações com a prática (conteúdo, organização - compreensão). 4. Linguagem clara, concisa e fácil de entender. Terminologia apropriada, organização lógica demonstrando total compreensão do conteúdo. (conteúdo, organização, estilo e foco). 5. Faz menção e interação com as opiniões dos colegas de foram relacionadas, coerente e crítica
2,4 - 2,0 (quando apenas um dos elementos está ausente)	Conteúdo; organização, estilo; foco	Conhecimento Compreensão	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enviado dentro do prazo previsto para a atividade ou com no máximo 48 h de atraso (2 dias). 2. Faz referências aos principais conceitos, mas não desenvolve de forma adequada a discussão ou integra-o de forma coerente na resposta (conteúdo). 3. Faz referência a experiências pessoais e profissionais, mas de forma superficial e sem compromisso com a integração prática dos assuntos (conteúdo e estilo). 5. Faz menção e interação com as opiniões dos colegas de foram relacionadas, coerente e crítica

Pontos	Elementos observáveis	O que é percebido (objetivo)	Descrição da nota
1,9 - 0,9 (quando mais de mais de um elemento está ausente).	Conteúdo; organização, estilo, foco.	Conhecimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enviado dentro do prazo previsto e definido pelo <u>curso</u>³, mas fora da semana definida para a atividade na disciplina. 2. Está adequadamente escrito, mas usa alguns termos incorretos. 3. Não contém referências aos elementos principais do conteúdo e quando estão presentes não há evidência de que o aluno os entendeu uma vez que não os integra de forma satisfatória a sua resposta (conteúdo). 4. Não há referências pessoais ou profissionais nos exemplos. 5. 30 palavras ou menos.
0,8 - Zero Todos os itens estão ausentes	Conteúdo; Organização, estilo, foco.		<ol style="list-style-type: none"> 1. Enviado dentro do prazo previsto e definido pelo curso, mas fora da semana prevista para a atividade. 2. Mal escrito, termos utilizados de maneira incorreta, não dá para perceber se houve o entendimento do conteúdo pelo aluno. 3. Menos de 20 palavras.

Fonte: Adaptada de Marcheti, et.al. (2014) e Brookhart; Chen (2014).

RUBRICAS DE CRITÉRIOS DE REFERENCIAIS QUALITATIVOS - POR MENÇÃO

Em alguns momentos pode ser considerado adequado, pelo docente ou pela instituição, não atribuir valores (zero a dez) às avaliações, mas utilizar-se de critérios de menção, o que não significa que a atividade será menos ou mais importante que outras (quantitativas), apenas utilizará uma forma diferentes de validar as contribuições.

RUBRICA DE CRITÉRIOS DE REFERENCIAIS QUANTITATIVOS EMBASADA EM POSICIONAMENTO NO QUAL CADA ALUNO OU GRUPO DE ALUNOS TERÁ(ÃO) TÓPICOS DIFERENTES E SERÁ(ÃO) AVALIADO(S) - PODENDO OU NÃO SER ATRIBUÍDO VALORES POSTERIORMENTE

Nesse modelo o docente deverá fazer uma análise mais pessoal e procurar por elementos específicos presentes na resposta. Nesse modelo não há valores e sim menções que podem ser suficientes, regular ou insuficiente, ou outros definidos de acordo com os objetivos.

Ao analisar as rubricas sugeridas, deve-se lembrar que nem todos itens apresentados precisam estar contidos. De acordo com o perfil da turma é possível eleger alguns pra direcionar a avaliação e a menção a ser atribuída (Morrison; Brathwaite, 2016).

A forma adequada de construção desse modelo é, a partir do objetivo da avaliação e dos pontos a serem avaliados criar uma matriz de referência descrevendo o que seria considerado suficiente, regular ou insuficiente e os itens a serem observados (Quadro 03 e Tabela 01).

³ Neste curso a distância havia data e prazo pra cada aluno, em seu respectivo curso, entregar as atividades e interatividade.

Apesar de ter sido descrito em duas fases especificadas - quadro e tabela - esta diretriz poderá ser combinada numa única referência para correção, de acordo com o planejado e objetivado no processo avaliativo.

Quadro 03 - Modelo de tópicos que podem ser avaliados por menção no exemplo descrito

Foco no tópico		É possível perceber que a contribuição foi motivada pela leitura e que o autor partiu do ponto de vista do conteúdo lido e foi além - complementou ideias.
Organização de ideias e pensamentos		É possível perceber uma clara e coerente conexão entre as ideias.
Evidente análise crítica na resposta		A resposta não é resumo, mas uma tentativa do autor da participação em utilizar as ideias abordadas e colaborar com suas próprias opiniões.
Correlação e contribuição realizada devido a leitura do conteúdo		A resposta refere ao conteúdo. Particularmente de um ponto específico e a partir dela o autor da participação realiza sua contribuição
Uso de outros recursos e citações		A resposta demonstra conexão entre informações inclusive com relação à complementares.
Interação adequada (quando implementando em fórum ou alguma outra atividade interativa)		Há uma evidência no nível da discussão por meio do relacionamento do conteúdo com experiências pessoais, sociais e profissionais, quando for o caso.
Ouvindo os colegas (quando implementando em fórum ou alguma outra atividade interativa)		A resposta mostra clara evidência de que foi lido e analisado respostas de outros colegas.
Gramática		Poucos erros de gramáticos e os existentes não interferem no entendimento da ideia central apresentada.

Fonte: Adaptado de Porto (2008), Teacher's Vision (2015), Marcheti, et.al. (2014) e Brookhart; Chen (2014).

Tabela 01 - Exemplo de descrição de critério de avaliação para a menção tendo como referencia o Quadro 03.

Nível de Postagem....	Suficiente	Regular	Insuficiente
-----------------------	------------	---------	--------------

Foco no tópico	Possível perceber que a contribuição foi motivada pela leitura e que partiu do ponto de vista do conteúdo, mas foi além por meio da complementação e interpolação de ideias.	Possível perceber que a que o aluno partiu do ponto de vista do conteúdo e demonstrou a capacidade de interpolar ideias correlatas.	Não for possível perceber que a contribuição foi motivada pela leitura do conteúdo
-----------------------	--	---	--

Fonte: Adaptado de Porto (2008), Teacher's Vision (2015), Marcheti, et.al. (2014) e Brookhart; Chen (2014).

Uma variante desse modelo é quando a avaliação também se baseia no nível de postagem definidos quando se utiliza Fórum de discussões ou debate em sala de aula. Para isso poderá ser utilizado critérios de A à F na correção. (Tabela 02).

Tabela 02 - Exemplo de critério de avaliação para a menção a partir da contribuição individual

Menção	Descrição
F	Não houve colaboração a não ser quando foi solicitado e ainda assim comentários foram óbvios e sem preparação e relação com o conteúdo.
D	Raramente houve contribuição e mesmo assim foram frases pequenas e que apoiavam idéias de outras pessoas.
E	Houve contribuição, mas percebe-se uma insegurança no conteúdo e na sua posição assumida.
B	Houve contribuição e em cada momento/parágrafo foi inserido novos fatos e idéias, nestes momentos percebeu-se a inserção de novas idéias e experiências pessoais, baseado em pesquisas adicionais.
A	Houve a percepção de tudo que o aluno de nota "B" fez e ainda a articulação para novas discussões baseadas na inicial

Fonte: Adaptado de Porto (2008), Teacher's Vision (2015), Marcheti, et.al. (2014) e Brookhart; Chen (2014).

RUBRICAS DE CRITÉRIOS DE REFERENCIAIS QUANTITATIVOS A SEREM ATRIBUIDOS A TRABALHOS REALIZADOS COLABORATIVAMENTE

Esse modelo considera discussões e debates (seminários, mesa redonda, etc.) realizados em sala ou atividades a serem postadas em ambientes virtuais de aprendizagem (fórum) com o mesmo enfoque, ou seja, se posicionar de forma colaborativa e individualmente. Em situações como estas a sugestão é que valores sejam atribuídos a partir de uma escala de porcentagem definidas e posteriormente, ao final da correção, essa poderá ser transformada em menção ou nota de acordo com o valor da atividade (Tabela 03 e 04).

Tabela 03 - Exemplo de critério de avaliação para a menção a partir da contribuição de grupos

Contribuição	Descrição
35%	O grupo tentou fazer com que os outros colegas entendessem os comentários postados.
30%	Quando os comentários do grupo foram construtivos e adequados.
20%	Quando todos os membros do grupo contribuíram regularmente.

10%	Foi possível perceber que os membros do grupo acessaram os comentários dos outros grupos e deram suas contribuições bem similares a estas.
5%	Foi possível perceber que os membros do grupo acessaram os comentários dos outros grupos, mas NÃO deram contribuições esperadas

Fonte: Adaptado de Porto (2008), Teacher's Vision (2015), Marcheti, et.al. (2014) e Brookhart; Chen (2014).

Tabela 04 - Exemplo de critério de avaliação por menção a partir da divisão da forma do que será julgado

Critérios	Exemplar	Bom	Satisfatório	Insatisfatório	Inaceitável
Descrição: atinge os critérios e objetivos	definidos com uma proficiência e abstração acima do esperado	definidos com a proficiência esperada.	definidos de forma elementar e simples.	Definidos.	Não atinge nenhum deles.
Conhecimento do conteúdo: a resposta ou material produzido..	apresenta novas ideias que refletem o alto grau de abstração e entendimento do conteúdo e demonstra o reconhecimento da aplicação prática do mesmo.	apresenta novas ou amplia as ideias iniciais da discussão e faz uma correlação com a prática.	ilustra o entendimento básico do conteúdo sem grandes aplicações ou ampliação das ideias iniciais. .	evidencia as ideias originais do conteúdo e da discussão, mas não as amplia.	Não apresenta, de forma alguma, entendimento do que foi solicitado.
Evidencia de pesquisa adicional sobre tema:	descreve ideias novas e não abordadas no conteúdo com referências. Foi além do solicitado e com bibliografias no texto.	conecta a ideia central e há citações extras, no texto, estão corretas.	apoia a discussão, entretanto há erros e problemas com conceitos e citações.	é percebida, entretanto ela não apoia, de forma alguma, as ideias expostas. Usa citações de forma equivocada.	não demonstra pesquisa, sem há citação.
Gramática:	Não há erros de gramática e nem de ortografia.	Alguns (até 3) erros e variadas estrutura gramatical.	Poucos (de 4 a 6) erros de gramática, pontuação e ortografia. Estilo simples e básico de sentenças	Significativos números e tipos de erros gramaticais e estruturais.	Muitos erros que comprometem a interpretação e correção

Originalidade	Evidencia de opiniões originais e pessoais que demonstram o entendimento sobre o assunto discutido, apresentando relações com outros conceitos.	Evidencia de opiniões originais e pessoais, mas apenas com relação ao conteúdo apresentados, sem ideias inovadoras.	Parece ser uma forma nova de perceber o tema, mas as conexões não estão claras	Ideias randômicas, sem coesão entre as ideias presentes.	Sem evidencias e nem ideias adequadas e coerentes
Prazo (caso seja uma atividade a distancia)	Primeira colaboração fornecida num período adequado para que colegas leiam e façam suas colocações	Primeira colaboração e contribuição postada perto do meio do prazo final.	Primeira colaboração postada 24h antes da data final	Tanto a contribuição quanto respostas aos colegas postadas próximas (mínimo 12 horas antes) a data final de entrega	Tanto a contribuição quanto respostas aos colegas postadas após a data final de entrega
Interação com ideias dos colegas - respostas (interatividade, fórum)	Apoia ou não as ideias originais dos colegas de forma embasada e coerente com conhecimentos prévios e experiências	Apoia ou não as ideias originais postadas e introduz um novo caminho para a discussão ou mostra um novo conteúdo do mesmo assunto	Apoia ou não as ideias originais postadas com respeito à opinião do colega usando um linguajar superficial	Não refere a nenhum colega especificamente, responde genericamente, apenas concorda ou discorda do que já foi escrito.	Não faz referencia na sua resposta à colaboração dos colegas e não demonstra atenção a opiniões dos colegas.

Fonte: Quadro adaptado de Porto (2008), Marcheti (2004) e Morrison; Brathwaite (2016).

Segundo Porto (2008), Angelo e Cross (1999) nem todos modelos criados precisam ser utilizados de forma integral. O ideal é utilizá-lo sempre de forma coerente considerando o perfil docente e do tipo de atividade que será avaliada, pois alguns modelos podem trazer características específicas apresentadas que impossibilitem que seja utilizado em sua totalidade para determinado padrão de disciplina. Outra possibilidade de construção de rubricas é definir os principais critérios que serão avaliados (Tabela 05).

Tabela 05: Tabela 04 - Exemplo de rubrica de correção por menção a partir critérios diferenciados sobre o que e como será julgado.

	Excelente	Bom	Ruim
Critério 1: Redação e apresentação do trabalho está clara			

Título:	está conciso e informativo. Leitores conseguem (re) conhecer o conteúdo da contribuição e são motivados a ler o trabalho.	fornece uma ideia geral do conteúdo, entretanto, para entender a contribuição deve-se ler a mensagem inteira.	a conexão entre título e mensagem é inexistente.
Introdução:	indica claramente o propósito principal da contribuição e sugere uma organização adequada da mensagem.	percebe-se fraca coerência entre o texto e o conteúdo.	Não existe a percepção de que é uma introdução
Texto:	é coerente e coeso e está relacionado ao tema. Os argumentos são claros e percebe-se a relação entre introdução, desenvolvimento e conclusão.	apresenta coerência, mas embora o leitor entenda alguns dos pontos discutidos, falta conexão entre as ideias. Há uma parte do texto que pode ser considerada conclusão.	não é estruturado e o leitor tem que se esforçar para entender, assim como descobrir a coerência entre o que está escrito na mensagem e o solicitado.
Conclusão: ponto principal da contribuição	é reforçado de forma a fazer com que o leitor o entenda e absorve-o.	é mencionado, mas sem convicção da posição do colaborador.	Não há indícios de conclusão da ideia.
Redação:	sentenças e parágrafos bem estruturados de forma a manter o leitor focado no assunto. Cada parágrafo contém tópicos que indica a relação com o tema.	poucos erros de estruturação de sentenças e parágrafos, com argumentos difíceis de serem interpretadas, mas passíveis de entendimento.	sentenças más estruturadas e sem conteúdo. Percebe-se a intenção de cumprir a atividade sem aquisição de conhecimento.
Gramática, pontuação e ortografia:	adequados e que permite ao leitor focar-se na mensagem.	Poucos erros, mas ainda permite ao leitor focar-se na mensagem	muitos erros que levam o leitor a se perder no contexto da mensagem.
Critério 2: Conceitos, argumentação e desenvolvimento			
Exatidão:	todas as informações estão corretas e a terminologia utilizada é adequada ao tema.	as informações estão corretas, mas há uma imprecisão nos usos de termos e expressões com relação ao tema.	muita linguagem coloquial e sem fundamentação teórica.
Relevância:	há conexão clara entre a percepção da relevância do tema no trabalho	há conexão entre a o escrito e o tema da discussão, mas o leitor tem que reler a mensagem para perceber.	não se percebe relevância da do trabalho construído.
Significância:	é possível perceber a importante contribuição da mensagem com relação ao tema.	percebe-se contribuição da mensagem com relação ao tema, mas é necessária uma elucubração diferenciada para interpretá-la.	não fornece nenhuma contribuição ao tema.
Clareza:	ponto principal e termos técnicos adequadamente utilizado e descritos de forma a não causar ambiguidades na leitura.	embora haja clareza na mensagem não é de fácil entendimento forçando ao leitor a releitura. .	muitas idéias e termos utilizados e descritos inadequadamente - ambiguidade no posicionamento

Independência:	contribuição é clara e não requer que o leitor leia as anteriores para entender o contexto da resposta.	contribuição é clara, mas é necessário que o leitor releia as mensagens anteriores para entender a posição do autor.	para entender a contribuição é necessário que se leia as mensagens anteriores e tema e contexto sejam retomados para correta interpretação do que foi escrito.
Resposta a uma contribuição de colega (caso seja uma atividade de interatividade)	é claro a contribuição com as mensagens dos colegas. essa conexão pode incluir a elaboração de uma mensagem anterior, uma crítica, um questionamento ou apenas uma introdução para redação da nova mensagem.	percebe-se que há relação com a mensagem anterior, mas não está clara.	embora aparentemente esteja relacionada às mensagens anteriores, não é possível perceber esse link.
Indicação de referencias:	todas novas informações e ideias que são apoiadas em referencias descritas de forma correta.	algumas referencias são descritas, mas percebe-se a ação de plágio em alguns momentos.	constate-se o plágio.
Frequência:	Aprendizes acessam e participam mais de 80% do esperado	Aprendizes acessam e participam entre 40% e 80% do esperado	Aprendizes acessam e participam menos de 40% do esperado

Fonte: Quadro adaptado de Porto (2008), Marcheti (2004) e Morrison; Brathwaite (2016).

Uma vez que, ao final da disciplina, geralmente um valor é atribuído, no modelo por menção, caso necessário, poderá haver uma combinação desses modelos. (Tabela 06).

Tabela 06 - Exemplo de critério de avaliação a partir da divisão forma do que será julgado como valores atribuídos

Critérios	Exemplar:	Bom:	Satisfatório:	Insatisfatório:	Inaceitável:
Objetivo definido:	Atinge com uma proficiência e abstração acima do esperado (2,0 pontos)	Atinge com a proficiência esperada (1,5 pontos)	Atinge de forma elementar e simples (1,0 pontos)	Atinge apenas um. (0,30 ponto)	Não atinge nenhum (0,0 ponto)

Conhecimento do conteúdo: resposta ou material produzido apresenta ...	novas ideias que refletem o alto grau de abstração e entendimento do conteúdo e demonstra o reconhecimento da aplicação prática. (2,0 pontos)	novas ou amplia as ideias iniciais da discussão e faz uma correlação com a prática. (1,5 pontos)	ilustra o entendimento básico do conteúdo sem grandes aplicações ou ampliação das ideias iniciais. (1,0 ponto)	algumas evidências de ideias do conteúdo e discussão. (0,30 ponto)	incoerência entre o realizado e o que era solicitado (0,10 ponto)
Com relação ao tema a ser discutido	Vai direto ao ponto fornecendo novas interpretações sobre o mesmo assunto (2,0 pontos)	Vai direto ao ponto (1,5 pontos)	Indiretamente atinge o ponto de discussão (1,0 pontos)	Indiretamente atinge o ponto da discussão, mas de forma, extremamente superficial. (0,30 ponto)	Não atinge o ponto da discussão (0,10 ponto)
Originalidade	Evidencia de opiniões originais e pessoais que demonstram o entendimento sobre o assunto discutido, apresentando relações com outros conceitos. (2,0 pontos)	Evidencia de opiniões originais e pessoais, mas apenas com relação ao conteúdo apresentados, sem ideias inovadoras. (1,5 pontos)	Parece ser uma forma nova de perceber o tema, mas as conexões não estão claras (1,0 pontos)	Ideias randômicas, sem coesão entre as ideias presentes. (0,30 ponto)	Sem evidências e nem ideias adequadas e coerentes (0,10 ponto)
TOTAL	x PONTOS	X PONTOS	x PONTOS	x PONTOS	x PONTOS

Fonte: Adaptado de Porto (2008), Teacher's Vision (2015), Marcheti, et.al. (2014) e Brookhart; Chen (2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma rubrica é uma ferramenta de avaliação que define claramente as expectativas para o trabalho discente enquanto padroniza e objetiva a função de correção do docente.

Uma rubrica descreve quais desempenhos serão avaliados e especifica os critérios para avaliá-los. Podem ser usadas para correção de qualquer modelo de atividade, independentemente do tipo.

Elas são organizadas em tabelas que descrevem os componentes que serão avaliados, níveis de desempenho e critérios em diferentes níveis quantitativos ou qualitativos.

Independentemente de rubrica construídas por menção (qualidade: suficiente, insuficiente, etc.) ou por valores (notas) ele é uma ferramenta de avaliação autêntica que deverá fornecer expectativas claras para o objetivo da atividade, pois considera não apenas o processo (entrega) final, mas o de construção e desenvolvimento. Nelas pode ser observada, pontuada e corrigidos rumos relacionados à por exemplo se foi possível perceber pesquisas extras-classe na

construção do trabalho, enumerar as performances esperadas que serão avaliados, explicar o que constitui excelência para cada desempenho a ser avaliado, ajudar os discentes a entenderem o que precisam fazer para se destacar e principalmente, além de evitar subjetividade e preconceitos durante a correção. Em resumo, elas abordam o trabalho e como ele deverá ser feito, concentrando-se no potencial positivo do desempenho almejado.

Sempre que possível a rubrica de correção deve ser compartilhada antes que a seja iniciado o processo, pois os discentes poderão consultá-la como forma de direcionar o processo de construção de conhecimento e da atividade tanto para verificar O QUE será avaliados assim como o COMO devem realizar para atingir o grau (menção) ou avaliação (nota) específica que desejam.

Considerando o perfil docente e discente universitário essenciais para o século XXI, ao construir rubricas você poderá, avaliar, conforme a possibilidade competência científica e tecnológica, visual e informacional, conscientização cultural e global, capacidade de gerenciar a complexidade, curiosidade, criatividade e assunção de riscos, raciocínio elaborados, formação de equipes, colaboração e habilidades interpessoais, responsabilidade pessoal e social, comunicação interativa, capacidade de priorizar, planejar e gerenciar resultados, uso eficaz de ferramentas do mundo profissional contextualizado pra vida academica, dentre outros.

Como muitas performances não podem ser facilmente quantificadas, as rubricas devem ser o mais específicas possíveis, para isso é importante evitar termos relativos como ruim, justo, bom ou excelente. Em vez disso, deve-se utilizar de descrições exclusivas para descrever o trabalho realizado em cada nível, por exemplo, uma rubrica sobre apresentações orais deve descrever a postura, a clareza, o contato visual, o vestuário e a intensidade visual em vários níveis de desempenho, para trabalhos escritos, gramática, conceito, contexto, etc.

Rubricas não são fáceis de criar, mas com a prática essa dificuldade inicial poderá ser superada até porque, ao ter desenvolvido algumas rubricas e testa-las, fica mais fácil, pois é possível copiar e colar componentes e critérios de uma para outra. Há inclusive softwares (apps) que podem ajudar nesta ação.

Independentemente de você estar fazendo suas próprias rubricas ou utilizando exemplos existentes, certifique-se de usá-las como forma de tornar a avaliação uma “conversa em sala de aula” durante o período de desenvolvimento da atividade. Essas discussões garantirão que os discentes tenham expectativas precisas e ajudem a dividir a responsabilidade de percepção de conhecimento, competência, habilidade ou atitudes adquiridas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Heidi Goodrich. Teaching With Rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly. *College Teaching*, vol. 53, no. 1 (winter, 2005), pp. 27-30. Disponível em <<http://www.jstor.org/stable/27559213?origin=JSTOR-pdf>>. Acesso em 15 Jul 2017.

ANGELO, Thomas A. **Doing Assessment as if learning matters most**. American Association for Higher Education. 2003.

ANGELO, Thomas A., CROSS, Patricia K. **Classroom assessment techniques**. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

ARTER, Judith; MCTIGHE, Jay. **Scoring rubrics in the classroom: using performance criteria for assessing and improving student performance**. Thousand Oaks, California: Corwin Press Inc. 2001.

ARTER, Judith A.; CHAPPUIS, Jan. **Creating & recognizing quality rubrics**. Boston, MA: Educational Testing Service, 2006.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. Disponível em <<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>>. Acesso em: 19/03/2019.

COOPER, Bruce S; GARGAN, Ann. Rubrics in Education Old Term, New Meanings. **Phi Delta Kappan**; Bloomington vol. 91, iss. 1, (Sep 2009): 54-55. Disponível em <<http://facultycenter.ischool.syr.edu/wp-content/uploads/2012/02/Rubrics-in-Education1.pdf>>. Acesso em 01 maio 2017.

BROOKHART, Susan M.; CHEN. The quality and effectiveness of descriptive rubrics, **Educational Review**. 67:3, 343-368,2014. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2014.929565>> .Acesso em 19 Mar 2019.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104530X2010000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 Mar. 2019.

MARCHETI, Ana Paula do C.; et.al. **Fundamentos e métodos do ensino de computação**. 1. ed. Batatais: Claretiano, 2014. v. 1. 230p.

MONTGOMERY, Kathleen. Classroom Rubrics: Systematizing What Teachers Do Naturally. *he Clearing House: A Journal of Educational Strategies: issues and ideas*. P- 324-328. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/00098650009599436>>. Acesso em 24 set 2017.

MORRISON, Cox, J.; BRATHWAITE, B H. **The Rubric: an assessment tool to guide students and markers**. 2016. Disponível em <:https://www.researchgate.net/publication/300488184_The_Rubric_An_Assessment_Tool_to_Guide_Students_and_Markers>. Acesso em 19 Mar 2019.

MOSKAL, Barbara. M. Recommendations for developing classroom performance assessments and scoring rubrics. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, 8(14). 2008. Disponível em: <<http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=14>>. Acesso em 19 mar 2019.

PORTO, Stela (2004) An Introduction to the power of rubrics. 2004. Disponível em: <<http://contentdm.umuc.edu/digital/collection/p16240coll5/id/18/>>. Acesso em 15/11/2017.

PORTO, Stela (2005) Sample Rubric for grading online class participation. 2005. Disponível em: <<http://deoracle.org/learning-objects/sample-rubric-for-grading-online-class-participation.html>>. Acesso em 15/09/05.

REDDY, Mailini Y.; ANDRADE, Heidi. A review of rubric use in higher education.

Assessment & Evaluation In Higher Education. Vol. 35 , Iss. 4,2010. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1080/02602930902862859>>. Acesso em 15 Jul 2017.

STEVENS, Daniele, D.; LEVI, Antonia, J. **Introduction to Rubrics:** an assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning. Stylus Publishing, LLC. Virginia. 2005.

STIGGINS, R.J. **Student-involved classroom assessment.** 3rd ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall. 2001.

TEACHER´S VISION (2015). Creating rubrics inspire your students and foster critical thinking. 2015. Disponível em <<http://www.teachervision.fen.com/teaching-methods-and-management/rubrics/4521.html>>. Acesso em 19 Mar 2019.

TRUEMPER, Christina, M., (2004). Using scoring rubrics to facilitate assessment and evaluation of graduate level nursing students. *Journal of Nursing Education*, 43, (12) 562-4. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Truemper%20CM%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=15620071>. Acesso em 19 mar 2019.

Submetido em: julho de 2019

Aprovado em: fevereiro de 2020