

F O L H A 1 1

Para uma Iniciação às Práticas de Classificação Através de Rubricas

Domingos Fernandes

(ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Escola de Sociologia e Políticas Públicas)

PROJETO DE
MONITORIZAÇÃO
ACOMPANHAMENTO
E INVESTIGAÇÃO
EM AVALIAÇÃO
PEDAGÓGICA





Ficha Técnica

Título: Para uma Iniciação às Práticas de Classificação Através de Rubricas

Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)

Autor: Domingos Fernandes

Editor: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

ISBN: 978-972-742-474-0

Data: 2021

Por favor, cite esta publicação como:

Fernandes, D. (2021). *Para uma iniciação às práticas de classificação através de rubricas*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



FOLHA 11

Para uma Iniciação às Práticas de Classificação Através de Rubricas

Domingos Fernandes

(ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa | Escola de Sociologia e Políticas Públicas)



Índice

Introdução	4
A Pesquisa Pioneira de Ellis Page: Podem as Notas Ajudar os Alunos a Aprender?	5
John Goodlad e a Inconsistência das Notas e das Reprovações	7
A Utilização de Rubricas Para Classificar Melhor	11
Considerações de Ordem Prática	17
Tarefas	21
Referências	24



Introdução

Este texto tem como principal propósito continuar a apresentar e a discutir questões acerca das quais é necessário pensar no contexto da definição de *políticas de classificação* nas instituições escolares. Vem na sequência do texto intitulado *Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas: Perspetivas Contemporâneas*, em que se fez uma introdução a este complexo e ainda bastante difuso mundo das notas, dos seus significados e dos seus propósitos. Na verdade, definiram-se conceitos essenciais e sinalizaram-se questões que têm de ser discutidas e sobre as quais é necessário tomar decisões para melhorar as práticas conducentes à atribuição de classificações aos alunos. Desta forma, o que hoje sabemos acerca das notas, após mais de um século de investigação (Brookhart *et al.*, 2016), permite-nos dizer que podemos fazer melhor no que se refere à transparência do processo conducente à sua definição, à sua inserção pedagógica e às questões éticas que lhe estão associadas.

O propósito desta *Folha* é o de prosseguir a apresentação e a discussão do *campo* das classificações e das notas. Assim, nas duas secções que se seguem apresentam-se e discutem-se intervenções investigativas *clássicas* que se afiguram relevantes para o seu enquadramento e compreensão no presente. Pareceu ser importante sinalizar questões que, no âmbito das classificações, vêm sendo investigadas e objeto de discussão há várias décadas. Talvez nos ajudem a pensar melhor o presente. Apenas isso. Nas restantes secções, parte-se das rubricas analíticas e holísticas para induzir práticas que apoiem as escolas e os docentes a melhorarem os processos, procedimentos e técnicas utilizadas para determinar as notas dos alunos. Finalmente, são apresentadas *Tarefas* que, idealmente, deverão ser trabalhadas em pequenos grupos de docentes e que suscitam a reflexão acerca de questões que se consideram fundamentais para o processo de melhoria das *políticas de classificação* das escolas.



A Pesquisa Pioneira de Ellis Page: Podem as Notas Ajudar os Alunos a Aprender?

Uma das questões que hoje é recorrente na literatura da especialidade consiste em saber até que ponto as notas que, em geral, se explicitam nas tarefas de avaliação sumativa, podem contribuir positivamente para que os alunos aprendam (Brookhart, 2008, Guskey, 2019, O' Connor, 2018, Quinn, 2013). Tipicamente, num dado teste, por exemplo, limitamo-nos a escrever a nota sob a forma da representação de um número ou de uma percentagem e, por vezes, uma menção (e.g., *Bom, Satisfaz*). O *feedback* que o aluno recebe através de um numeral, ou de qualquer outra designação, orienta realmente muito pouco e, conseqüentemente, o seu papel no apoio à melhoria das aprendizagens é pobre ou mesmo muito pobre. O que a investigação nos tem mostrado é que o *feedback*, mesmo em tarefas de avaliação sumativa, pode ter um papel bastante determinante a vários níveis, nomeadamente na motivação, no interesse e no esforço dos alunos para aprenderem (e.g., Brookhart, 2008, Brookhart *et al.*, 2016). A este propósito, lembrei-me que poderia ser interessante e, acima de tudo, útil, apresentar aqui um estudo *clássico* referenciado por muitos autores (e.g., Guskey, 2019) e que foi realizado há mais de 60 anos por Ellis Page.

No referido estudo, Page (1958), citado em Guskey (2019), investigou as relações entre o tipo de *feedback* distribuído aos alunos num dado teste e a melhoria das suas aprendizagens analisada através das notas obtidas pelos alunos em testes que se realizavam posteriormente. Ellis Page concluiu que, quando os professores, além da nota, escreviam algum tipo de comentário, ainda que estandardizado, os alunos obtinham melhores resultados em provas subsequentes e, por isso, de acordo com aquele investigador, tinham tendência para aprender melhor. Dado o atual e pertinente significado desta investigação, vale a pena descrevê-la sucintamente com ligeiras adaptações ao nosso contexto sem que, obviamente, se subverta o seu conteúdo.

Page solicitou a 74 professores do ensino secundário que administrassem um teste aos seus alunos e que o corrigissem e classificassem como habitualmente. Assim, os professores atribuíram uma classificação numérica, muitas vezes sob a forma de percentagem, juntamente com uma das seguintes menções: *Muito Bom, Bom, Satisfaz, Satisfaz Pouco* ou *Não Satisfaz*. Depois foi pedido a cada um que distribuísse os testes da



respetiva turma em três grupos. Os alunos do primeiro grupo recebiam apenas a nota e uma das referidas menções. Os alunos do segundo grupo recebiam a nota, uma das menções e um dos seguintes comentários estandardizados que aqui traduzo livremente: *Ótimo! Mantém-te aí*, no caso do **Muito Bom**; *Bom trabalho. Continua a trabalhar*, no caso do **Bom**; *Talvez possas fazer ainda melhor*, no caso do **Satisfaz**; *Vamos melhorar isto*, no caso do **Satisfaz Pouco**; e *Vamos ter de subir esta nota*, no caso do **Não Satisfaz**. Finalmente, os alunos do terceiro grupo recebiam a nota, uma das menções e um comentário individualizado relacionado com as práticas pedagógicas e as aprendizagens evidenciadas pelos alunos. Ellis Page analisou os efeitos de cada uma destas formas de *feedback* constante nos testes realizados pelos alunos, através dos resultados obtidos no teste seguinte. E o que então pôde constatar é deveras interessante. Assim, os alunos que obtiveram resultados muitíssimo melhores foram aqueles que, no primeiro teste, receberam a menção, a nota e um comentário individualizado. Os alunos que obtiveram os piores resultados foram aqueles que, no primeiro teste, apenas receberam a nota e a menção. É curioso ter-se verificado que a distribuição de um comentário, ainda que estandardizado, aos alunos do segundo grupo, tenha tido efeitos claramente benéficos nas suas notas e, provavelmente, nas suas reais aprendizagens.

Há mais de 60 anos, Ellis Page concluiu que as notas poderão efetivamente ter efeitos positivos nas aprendizagens dos alunos se forem acompanhadas por algum tipo de comentário, algum tipo de *feedback*, preferencialmente individualizado ou personalizado.

De acordo com Guskey (2019), os resultados de investigações posteriores têm sido consistentes com os que foram obtidos por Page. Porém, parece razoável considerar-se que estes encorajadores resultados de Page não podem ser desligados dos contextos de aprendizagem e da natureza dos comentários que se produzem, ou seja, da qualidade do *feedback* que é distribuído aos alunos. Mas, ainda assim, é necessário ir um pouco mais além para se pensar que, na verdade, o *feedback* num teste ou noutro trabalho desenvolvido pelos alunos, por si só, dificilmente poderá gerar melhoria de aprendizagens de forma sustentada.

É preciso que haja um sólido enquadramento pedagógico ao nível da organização e funcionamento das dinâmicas de aprendizagem, de ensino e de avaliação nas salas de aula,



em que, por exemplo, os alunos participam ativamente, o *feedback* é distribuído de forma sistemática e os critérios de avaliação são elementos agregadores fundamentais da comunidade.

Acima de tudo, o que nos importa para efeitos da reflexão acerca desta investigação e dos seus resultados é que parece ser inegável que as notas por si só pouco ou nada contribuirão para a alteração do estado das coisas. Porém, as notas, algum tipo de adequado *feedback* que o professor decida distribuir e um ambiente pedagógico sustentado podem fazer uma significativa diferença em termos do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

John Goodlad e a Inconsistência das Notas e das Reprovações

John Goodlad (1920-2014) foi um dos mais prolixos autores na área da educação que começou a ensinar aos 19 anos de idade, numa escola de uma zona pobre e rural do



Canadá, com apenas uma sala, onde se distribuíam 34 alunos de oito anos de escolaridade diferentes. Em cada semana, tinha de preparar e escrever no quadro cerca de 224 tarefas diferentes a desenvolver por cada um dos oito grupos de alunos. Apesar das duras condições, foi capaz de criar um ambiente pedagógico progressista onde os alunos tinham gosto de aprender, utilizando uma grande mesa de areia, integrando história, geografia, arte, leitura, e outros assuntos e quebrando divisões entre disciplinas e anos escolares. Mais tarde, viria a considerar as experiências aí vividas como as mais relevantes e influentes para a sua vida de investigador e de militante ativo pelas causas da educação, da escola pública e da democracia (Goodlad, 2004).

No seu doutoramento, concluído em 1949 na Universidade de Chicago, realizou uma investigação intitulada *Alguns Efeitos da Reprovação e da Não Reprovação na Adaptação Social e Pessoal das Crianças* - tendo concluído que as práticas de *Reprovação* não traziam, em geral, quaisquer benefícios para os alunos. Foi uma veemente defesa das escolas elementares sem graus de escolaridade, centradas nas aprendizagens das crianças, e uma contundente crítica às práticas de classificação que aí tinham lugar. E isto há mais de 70 anos.

Goodlad via as escolas como sistemas ecológicos em que todas as *coisas*, independentemente da sua importância e dimensão, estão relacionadas umas com as outras. Assim, como qualquer sistema ecológico, as escolas resistiam à mudança e à interferência de estranhos ou de pessoas fora da sua órbita. Consequentemente, disse-nos aquele investigador que as mudanças só poderão ter sucesso se partirem de dentro e se os inovadores forem igualmente de dentro. Destaco aqui três aspetos relevantes para a transformação e melhoria das escolas que decorrem da obra de John Goodlad.

- As escolas são unidades básicas da renovação da educação, mas têm de trabalhar umas com as outras para alcançarem esse desígnio.
- As escolas e as universidades têm de cooperar para garantirem a formação e



atualização permanente dos seus professores e assegurarem a transferência de conhecimento nos dois sentidos.

- As escolas que pensam e assumem projetos para melhorar a educação são as que melhor contribuem para o bem de toda a comunidade e para as causas progressistas da educação e da democracia.

Estas e outras ideias são magistralmente partilhadas em dezenas de livros e centenas de artigos que o autor do seminal livro *A Place Called School* nos deixou (Goodlad, 1984).

Como vimos afirmando no âmbito do Projeto MAIA, a definição de *políticas de avaliação* e de *políticas de classificação* pode ser um elemento relevante para transformar e melhorar as realidades escolares. Para tal, assume particular relevância a colaboração e a cooperação entre as pessoas e as instituições, a criação de comunidades de aprendizagem e de prática e a partilha de conhecimentos e de experiências. Vejamos então o que John Goodlad nos deixou como legado nestes domínios que nos preocupam e que temos de clarificar para podermos tomar as decisões que se impõem no que se refere às classificações e à progressão académica dos alunos.

Num livro publicado em 1959 - *A Escola Elementar Sem Níveis de Escolaridade* - Goodlad e Anderson (1987), na sequência de um artigo publicado alguns anos antes por Goodlad (1954), referia-se a inconsistência das práticas e das decisões relacionadas com a progressão académica dos alunos. As investigações então realizadas mostravam que, ao mesmo tempo que milhares de professores reprovavam um milhão de alunos em cada ano, outros milhares de professores não reprovavam alunos que estavam em situações semelhantes aos que tinham reprovado. Assim, a progressão parecia ser mais dependente da escola que os alunos frequentavam do que das suas capacidades, do que tinham ou não aprendido numa dada altura ou do trabalho que mostravam ser capazes de desenvolver. Há mais de 60 anos os professores tinham opiniões muito diversas acerca dos méritos e deméritos da *reprovação* ou da *não reprovação* e, sendo muito pressionados nesta matéria, reagiam de formas muito diferentes. Os argumentos utilizados foram então organizados em quatro categorias: a) aprendizagens e realizações dos alunos; b) atitudes dos alunos em relação à escola e à educação; c) ajustamento social e pessoal dos alunos; e d) perspetivas do professor em relação às funções da escola. Relativamente às três primeiras categorias,



quando se compararam grupos de alunos reprovados com grupos de alunos não reprovados, verificou-se que os que progrediam, mesmo com problemas de aprendizagem, evoluíam e mostravam aprender mais e melhor, envolviam-se em menos atos de agressividade em relação à escola e à educação, davam-se melhor com os colegas e aparentavam ter melhorado a sua autoestima. Verificou-se ainda que, nos graus de escolaridade mais avançados, os níveis de aprendizagem eram melhores nas escolas onde havia menos reprovações. Mas, para Goodlad e Anderson (1987), a questão central, as aprendizagens dos alunos conducentes à sua formação integrada e global, não se resolvia através da progressão ou através da reprovação. Mas antes através de projetos pensados e elaborados nas escolas, que incluíssem uma agenda deliberada para apoiar as aprendizagens das crianças, respeitando os seus próprios ritmos, e processos de avaliação e de classificação mais credíveis.

Assim, aqueles investigadores, desafiaram a comunidade científica a pensar acerca da consistência das notas (fiabilidade) entre os professores em geral e, mais especificamente, entre os professores de uma mesma escola e até de uma mesma disciplina. Consequentemente, a investigação prosseguiu até aos nossos dias e os resultados foram invariavelmente os mesmos: as notas atribuídas aos alunos são, em geral, pouco fiáveis. E uma das razões que tem sido sistematicamente aduzida para explicar esse facto tem a ver com a utilização de critérios muito variáveis de professor para professor, de departamento para departamento, de escola para escola.

Por estas e outras razões, no âmbito do Projeto MAIA, nomeadamente no âmbito das *Oficinas de Formação*, se tem discutido e refletido acerca da necessidade de se definirem critérios que constituam um referencial comum para todo o Agrupamento/Escola Não Agrupada, evitando-se assim a pulverização de critérios de grupo para grupo e de professor para professor, melhorando a fiabilidade das classificações atribuídas. (O facto de, numa dada escola, os critérios serem definidos para todos e cada um dos alunos, não significa que a sua consecução seja realizada por todos ao mesmo tempo, nem que todos aprendam da mesma maneira. Por isso a Pedagogia é tão relevante.) Esta é uma questão que tem a ver com a ética e com a justiça. Na verdade, a fiabilidade das notas está relacionada com a



justiça, com a equidade de tratamento, e tem consequências várias até porque as classificações constituem um dos indicadores mais utilizados para que se tomem uma grande variedade de decisões relativamente à vida dos alunos (e.g., progressão escolar, ingresso no ensino superior, acesso a certas fileiras de formação, mobilidade académica). Consequentemente, discute-se de seguida a utilização de rubricas analíticas e holísticas, que são baseadas em critérios e nas respetivas descrições do desempenho dos alunos, para melhorar a consistência e a validade das classificações que se atribuem aos alunos.

A Utilização de Rubricas Para Classificar Melhor

No processo de melhorar as práticas de avaliação pedagógica, faz igual sentido desenvolver esforços para melhorar as práticas de classificação e de atribuição de notas aos alunos. Temos de caminhar para uma *política de classificação* que preveja processos que tornem



as notas mais transparentes, claramente associadas aos critérios e aos objetivos de aprendizagem. A utilização de rubricas é largamente reconhecida pelos seus efeitos positivos no desenvolvimento do currículo, muito particularmente porque melhoram os processos de aprendizagem, de ensino, de avaliação e de classificação. Mais concretamente, Brookhart e Chen (2015), numa extensa análise de investigações realizadas entre 2005 e 2013 acerca da utilização de rubricas de avaliação em contextos educacionais, concluíram que as rubricas permitem obter informação de qualidade acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer, melhorando os seus processos de autorregulação e os seus desempenhos escolares.

As rubricas analíticas e as rubricas holísticas, entre outros tipos de rubricas, cada uma das quais com as suas vantagens e desvantagens, com os seus pontos fortes e com as suas limitações, são as que, mais frequentemente, têm sido objeto de investigação porque são as que mais se utilizam nas escolas, sobretudo nos países anglo-saxónicos. As rubricas holísticas são particularmente adequadas na avaliação e na classificação de processos mais complexos de pensamento, enquanto as rubricas analíticas são de natureza mais linear e dependentes de uma maior especialização e compreensão do significado de cada critério e dos respetivos indicadores. O que, acima de tudo, nos importa é compreender a utilização dos dois tipos de rubricas para orientar as práticas. Além do mais, é importante compreender se os dois tipos de rubricas nos ajudam a traduzir bem as relações entre as avaliações realizadas e/ou as classificações que se determinaram e os critérios e os respetivos indicadores. No fundo, interessa-nos sempre compreender a relação entre os critérios e os respetivos indicadores e a determinação das classificações e como é que, através de uma rubrica holística, em que os critérios são todos integrados, se determinam as notas.

Nas rubricas analíticas, como o próprio nome indica, cada um dos critérios é avaliado separadamente. Se e quando for necessário utilizar a rubrica para produzir uma classificação, então tem de se definir um procedimento ou um conjunto de regras que, invariavelmente, passa pela distribuição de ponderações por critério. Nestas condições, estas rubricas estão muito diretamente associadas às aprendizagens essenciais enunciadas no currículo, permitindo a distribuição de *feedback* de natureza formativa, mas podem ser utilizadas no contexto das avaliações sumativas e, conseqüentemente, podem apoiar a



produção de uma nota que resultará das combinações que, por exemplo, se podem fazer com as notas atribuídas a cada um dos critérios. As rubricas analíticas são geralmente consideradas menos fiáveis e exigem mais tempo do que as rubricas holísticas para produzir as classificações.

Na Figura 1 apresenta-se um modelo possível de uma rubrica de natureza analítica considerando apenas três critérios e cinco níveis de desempenho (1-5) e as percentagens que normalmente lhes correspondem.

Rubrica Analítica					
	Nível de Desempenho				
Critérios	5 (90-100)	4 (70-89)	3 (50-69)	2 (20-49)	1 (0-19)
Critério 1 (Ponderação: x%)	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor
Critério 2 (Ponderação: y%)	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor
Critério 3 (Ponderação: z%)	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor	Indicador/ Descritor

Figura 1. Exemplo genérico de uma rubrica analítica

A análise da Figura 1 mostra que, nas rubricas analíticas, o maior investimento, após uma fina definição dos critérios, reside na elaboração de cada um dos descritores. De facto, quanto melhor for esta elaboração, melhor poderá ser a avaliação do trabalho desenvolvido pelos alunos e a qualidade do *feedback* que lhes é distribuído. É igualmente necessário prever, para cada critério, a respetiva ponderação. Este processo, como aliás todos os outros, deverá ser consensualizado entre os professores, devendo ficar muito claro quais são os critérios mais valorizados, que correspondem eventualmente a assuntos mais relevantes e estruturantes, através da atribuição de ponderações mais elevadas. A



participação dos alunos no processo de elaboração de rubricas é recomendada na literatura e deverá ser realizada tendo em conta as condições concretas (e.g., ano de escolaridade, políticas de avaliação e de classificação) existentes em cada caso. Esta participação, que pode assumir diferentes níveis e formas, pode ir da definição de critérios e da elaboração dos descritores à definição de ponderações, passando pela revisão de uma dada rubrica para a tornar mais compreensível.

Nas rubricas holísticas o que se faz é um esforço de integração dos critérios através de descrições que correspondem a um dado nível de desempenho. Isto significa que se avalia, em simultâneo, a consecução dos critérios, analisando os resultados dos trabalhos dos alunos realizados no âmbito de qualquer processo de recolha de informação (e.g., teste, ensaio, relatório, reação crítica) olhando para o todo, para o desempenho global. Assim, a descrição integrada dos critérios para cada um dos níveis de desempenho definidos assume uma particular importância para a produção de juízos que conduzem às classificações. Uma das óbvias vantagens das rubricas holísticas é que tornam o processo de atribuição de classificações mais simples e rápido do que o que acontece com as rubricas analíticas pois não é necessário estar a analisar critério a critério. As rubricas holísticas são normalmente consideradas mais eficazes no contexto das avaliações sumativas, assegurando bons níveis de fiabilidade (consistência) entre avaliadores e também entre as classificações atribuídas pelo mesmo avaliador. Evidentemente que a sua maior desvantagem reside no facto de não nos proporcionar detalhes das aprendizagens dos alunos relativos a cada um dos critérios, dificultando a distribuição de *feedback* específico para orientar os alunos na superação de eventuais dificuldades. Consequentemente, são rubricas menos adequadas para a avaliação formativa. Na Figura 2 apresenta-se um modelo possível para uma rubrica holística em que foram considerados cinco níveis de desempenho e as percentagens que lhes costumam estar associadas.

Rubrica Holística	
Nível de Desempenho	Descrição do desempenho tendo em conta os critérios definidos
Muito Bom (90-100)	Descrição integrada correspondente a Muito Bom.



Bom (70-89)	Descrição integrada correspondente a Bom.
Satisfaz (60-69)	Descrição integrada correspondente a Satisfaz.
Satisfaz Pouco (50-59)	Descrição integrada correspondente a Satisfaz Pouco
Não Satisfaz (0-49)	Descrição integrada correspondente a Não Satisfaz.

Figura 2. Exemplo genérico de uma rubrica holística

A análise da Figura 2 permite verificar que a elaboração destas rubricas está dependente da boa integração dos critérios que é preciso ter em conta, produzindo descrições integradas que deverão ser tão claras e compreensíveis quanto possível.

A título de exemplo, as descrições integradas correspondentes aos níveis de desempenho **Muito Bom** e **Não Satisfaz**, poderão, respetivamente, ser algo como a seguir se apresenta.

- Conhecimento profundo e abrangente das matérias abordadas; evidencia pensamento muito original; excelentes capacidades crítica e analítica assim como um domínio profundo e minucioso da matéria com base nas leituras recomendadas e nas leituras de outras fontes; organização e apresentação das matérias de forma lógica, consistente e exemplar.
- Conhecimento muito limitado e sem relevância das matérias abordadas; evidencia pensamento e capacidade crítica e analítica bastante limitada para lidar com questões/problemas não rotineiros; não evidencia capacidade para localizar e reunir informação de forma independente; manifesta falta de rigor no pensamento analítico; organização e apresentação das matérias quase sempre inadequadas.

Repare-se que se podem facilmente identificar os critérios que se agregaram nestas descrições tais como *Conhecimento, Originalidade, Sentido Crítico e Organização*.

Em suma, na sequência da utilização de cada um destes dois tipos de rubricas para efeitos da determinação das notas dos alunos, pode dizer-se o seguinte.



As classificações holísticas têm em conta os critérios como um todo para produzir apreciações ou juízos globais ou gerais acerca do trabalho dos alunos. As relações com o que é preciso aprender são estabelecidas através das descrições constantes nas rubricas ou através de exemplos.

As classificações analíticas têm em conta cada um dos critérios individualmente e são produzidas através de regras que se explicitam previamente (e.g., ponderações). As rubricas analíticas apresentam um conjunto de critérios e, para cada um, os respetivos descritores ou indicadores de desempenho.

Tendo em conta o exposto, o que se pode dizer é que ambas as rubricas, com as suas vantagens e desvantagens, permitem produzir classificações baseadas em procedimentos transparentes, decorrentes de uma definição prévia e desejavelmente cuidada de critérios de avaliação e, desse modo, ambas permitem avaliar e classificar melhor, com mais justiça e equidade. Pode dizer-se que, em geral, as rubricas holísticas são consideradas mais adequadas para efeitos da determinação das notas. De facto, as rubricas analíticas, de natureza muito mais focada, não permitem, por um lado, descrever todos os aspetos de um dado desempenho e, por outro lado, os procedimentos lineares que se utilizam para determinar as classificações não captam as formas complexas através das quais os diferentes critérios interagem entre si (Sadler, 2014). Apesar de tudo, as rubricas analíticas permitem classificar melhor, com mais transparência e mais justiça, do que qualquer outro procedimento mais ou menos intuitivo ou mais ou menos baseado em algoritmos pouco ou nada relacionados com os critérios de avaliação e, conseqüentemente, com o que os alunos têm de aprender.

A utilização complementar destes dois tipos de rubricas para efeitos da determinação das notas dos alunos, pode ser aconselhável. Na verdade, se, por um lado, as rubricas analíticas especificam mais exhaustivamente os assuntos a aprender e a avaliar, sendo, nesse sentido, mais detalhadas, por outro lado, as rubricas holísticas permitem obter uma visão mais integrada do que é necessário aprender e, desse modo, facilitam o discernimento de relações mais complexas entre os assuntos, o que não sucede através da utilização das rubricas analíticas



Considerações de Ordem Prática

A melhoria das classificações neste contexto tem de estar relacionada com processos de genuína colaboração e cooperação entre os professores pois é fundamental perceber, por exemplo, como é que professores mais experientes e/ou mais familiarizados com a



utilização das rubricas, tomam as suas decisões classificativas. Por outro lado, pelo menos numa fase inicial, é bastante importante que os professores tenham oportunidades para partilhar exemplos de trabalhos dos alunos que foram objeto de classificações a que corresponde o espetro de menções normalmente utilizadas (e.g., *Muito Bom, Bom, Satisfaz, Satisfaz Pouco* e *Não Satisfaz*). A partir daqui o que se pode esperar é uma discussão em que, para cada um dos trabalhos dos alunos, os professores partilham as suas razões para atribuição da respetiva classificação. E então poderão surgir questões tais como:

- Porque é que o trabalho deste aluno, que parece tão bom, não obteve uma classificação superior?
- Este trabalho parece bastante fraco, porque é que a classificação não foi mais baixa?
- Tendo em conta os critérios que definimos, como é que esta aluna teve uma classificação tão baixa?

Este trabalho pode contribuir muito eficazmente para que, numa situação muito concreta, se analisem e discutam os critérios de avaliação, os seus respetivos indicadores e os níveis de desempenho. Pode então reconhecer-se que é necessário introduzir alterações em qualquer um daqueles elementos e também nas respetivas rubricas. Consequentemente, estas ações podem melhorar a transparência, a consistência (fiabilidade) e a justiça relativa das classificações atribuídas aos alunos. Repare-se que este procedimento deverá realizar-se quando considerado necessário, abrangendo as avaliações sumativas com fins classificatórios definidas na *política de classificação* do Agrupamento/Escola Não Agrupada. Se, por exemplo, se definiram quatro avaliações sumativas para classificar tais como um *teste*, a *resolução de um problema*, um *relatório de uma atividade de pesquisa* e uma *reação crítica* ao trabalho de um grupo de colegas, então interessa que o procedimento acima descrito seja utilizado em relação a cada uma das referidas avaliações sumativas. Ou seja, como princípio, e quando for considerado necessário, sobretudo numa fase inicial da concretização da *política de classificação*, o procedimento deve ser realizado para cada uma das avaliações sumativas ou tarefas de avaliação cujo propósito seja a recolha de informação que vai ser utilizada para classificar.



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

Será igualmente importante prever algum tipo de ações junto dos estudantes para os familiarizar com as rubricas e com o que se espera relativamente à qualidade dos trabalhos que lhes são solicitados nas diferentes avaliações ou tarefas de avaliação. Deste modo, os alunos poderão ficar cientes do significado dos critérios e da forma como são utilizados quer no contexto da avaliação formativa, quer no contexto da avaliação sumativa com ou sem propósitos classificatórios.

A atribuição e distribuição de ponderações, sob a forma de percentagens, pelos critérios definidos e que são integrados nas rubricas analíticas de avaliação que se decidem utilizar, é uma prática comum para determinar classificações. As ponderações são utilizadas tendo em conta a importância relativa dos critérios e, desse modo, sinalizam aos alunos o que é mais relevante aprender ou, se quisermos, o que, em termos de avaliação e de classificação, é mais valorizado. Também aqui será muito importante que o trabalho colaborativo e cooperativo dos professores permita reunir consensos relativamente à definição das ponderações correspondentes a cada um dos critérios definidos. Deve referir-se que se está a partir do princípio de que os critérios são estáveis e que as ponderações atribuídas aos chamados domínios ou temas do currículo, para efeito da determinação das notas finais, são independentes das ponderações dos respetivos critérios. Ou seja, se, por exemplo, se ponderam os Domínios A, B e C, com, respetivamente, 40%, 30% e 30%, isto não significa que o somatório das ponderações dos critérios relevantes para o Domínio A seja 40%. Efetivamente, se forem considerados quatro critérios, poderão ter as ponderações 45%, 25%, 15% e 15%, correspondentes, numa escala de 0 a 20 a 9, 5, 3 e 3 valores, respetivamente, ou, numa escala de 0 a 200 a 90, 50, 30 e 30 pontos,



respetivamente. Se, por hipótese, um aluno obteve, usando estas ponderações, um total de 15 valores no Domínio A, serão contabilizados 6 valores para efeitos do cálculo da classificação total nos três domínios. Do mesmo modo, se obteve 150 pontos, serão contabilizados 60 pontos.

Finalmente, interessa referir que os critérios para a definição das classificações nas tarefas e os critérios para a atribuição das classificações finais são, como é óbvio, os mesmos. É claro que uma dada tarefa pode ser mais adequada para avaliar o desempenho dos alunos em determinados critérios e outra ser mais adequada para avaliar o desempenho dos alunos noutros critérios.



Tarefas

As tarefas que se seguem foram pensadas para contribuírem para a consolidação das ideias discutidas no texto, mas também para as ampliar para questões que têm necessariamente de ser discutidas no âmbito das políticas de avaliação e de classificação das escolas. Devem ser realizadas em pequenos grupos de discussão.

Tarefa 1.

1. Analise as Figuras 4 e 5 que representam, respetivamente, excertos de uma rubrica analítica e de uma rubrica holística para avaliar e/ou classificar o *Pensamento Criativo*.
 - 1.1. Discuta os aspetos ou elementos distintivos das rubricas e liste os que lhe parecem mais importantes.
 - 1.2. Discuta as vantagens e desvantagens de cada uma das rubricas e, conseqüentemente, indique em que situações pedagógicas concretas deverá utilizar cada uma delas.
 - 1.3. Discuta de que formas é que estas rubricas, ou outras de semelhante natureza, podem melhorar a qualidade das classificações atribuídas aos alunos, nomeadamente ao nível da sua fiabilidade, da sua justiça e da sua transparência.

	Nível de Desempenho			
	Muito Criativo	Criativo	Normal/Rotineiro	Imitador/Imitativo
Profundidade e Qualidade das Ideias	As ideias representam uma notável variedade de conceitos importantes de diferentes disciplinas.	As ideias representam conceitos importantes de diferentes disciplinas e contextos.	As ideias representam conceitos importantes de disciplinas e contextos semelhantes.	As ideias não representam conceitos importantes.
Diversidade de Fontes				
	As ideias são combinadas de forma original e surpreendente para resolver problemas, trabalhar uma	As ideias são combinadas de forma original para resolver problemas, trabalhar	As ideias são combinadas a partir do pensamento de outrém.	As ideias são copiadas ou escritas de outra forma a partir das fontes consultadas.



Organização e Articulação das Ideias	questão ou para fazer algo de novo.	uma questão ou para fazer algo de novo.		
Originalidade				
Descritores, Indicadores ou Descrição dos Níveis de Desempenho				

Figura 3 Excerto de uma Rubrica Analítica para Avaliar o Pensamento Criativo (Adaptado de Brookhart, 2013, p. 54)

	Descrição do desempenho tendo em conta os critérios definidos
Nível de Desempenho	
Muito Criativo	
Criativo	As ideias representam conceitos importantes de diferentes disciplinas e contextos. O produto criado resulta de uma variedade de fontes, incluindo textos diversos, <i>media</i> , pessoas e/ou experiências pessoais. As ideias são combinadas de forma original para resolver problemas, abordar uma questão ou para fazer algo de novo. O produto criado é interessante, novo e/ou útil sendo uma contribuição original para os seus propósitos (e.g., resolver um problema ou abordar uma questão).
Normal/Rotineiro	
Imitador/Imitativo	As ideias não representam conceitos importantes. O produto criado resulta de uma única fonte e/ou as fontes não são confiáveis ou adequadas. As ideias são copiadas ou escritas de outra forma a partir das fontes consultadas. O produto criado não está de acordo com o seu propósito (e.g., resolver um problema ou abordar uma questão).

Figura 4. Excerto de uma Rubrica Holística para Avaliar o Pensamento Criativo (Adaptado de Brookhart, 2013, p. 55)



Tarefa 2.

Tenha ainda em conta as rubricas e as questões discutidas na Tarefa 1 para prosseguir a sua reflexão através das questões a seguir enunciadas.

- 2.1. Considerando que o *Pensamento Crítico* e o *Pensamento Criativo* integram a lista de *Áreas de Competências* do PASEO, discuta em que medida estas rubricas, ou outras de semelhante natureza, poderão ser utilizadas com vantagem para avaliar aquele de tipo de pensamentos.
- 2.2. Discuta se o *Pensamento Crítico* e o *Pensamento Criativo* devem ser objeto de classificação, com uma atribuição de nota que, de algum modo, é mobilizada para efeitos da nota final do aluno. Em caso afirmativo, explicita como procederia para concretizar essa decisão.

Tarefa 3.

Tendo em conta que *avaliar* e *classificar* são conceitos distintos, mas que ambos nos podem dar indicações acerca das aprendizagens dos alunos, analise e discuta o sentido e o significado pedagógico e as eventuais consequências práticas da seguinte afirmação:

“Há aprendizagens dos alunos que devem ser avaliadas, mas às quais não se deve atribuir classificações ou notas que sejam mobilizadas para o cômputo da nota final do aluno.”



Referências

- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Brookhart, S. M. (2018). Appropriate criteria: key to effective rubrics. *Frontiers in Education*, 3(22). <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00022>
- Brookhart, S. M. e Chen, F. (2015). The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Educational Review*, 67(3), 343-368. https://www.researchgate.net/publication/271932780_The_quality_and_effectiveness_of_descriptive_rubrics
- Brookhart, S. M., Guskey, T. R., Bowers, A. J., McMillan, J. H. Smith, J. K., Smith, L. F. Smith, Stevens, M. T., & Welsh, M. E. (2016). A century of grading research: Meaning and value in the most common educational measure. *Review of Educational Research*, 86(4), 803-848.
- Goodlad, J. (1954). Some effects of promotion and nonpromotion upon the social and personal adjustment of children. *The Journal of Experimental Education*, 22(4), 301–328.
- Goodlad, J. (1984). *A place called school: prospects for the future*. McGraw-Hill.
- Goodlad, J. e Anderson, R. (1987). *The nongraded elementary school* (Revised Edition). Teachers College Press.
- Goodlad, J. (2004). *Romances with schools: a life of education*. McGraw-Hill. <https://archive.org/details/romanceswithscho00good/page/n5/mode/2up>
- Guskey, T. R. (1996). Reporting on student learning: Lessons from the past – Prescriptions for the future. In T. R. Guskey (Ed.), *Communicating student learning. 1996 Yearbook of the association for supervision and curriculum development* (pp. 13–24). ASCD.
- Guskey, T. R. (2019). Grades versus comments: Research on student feedback. *Phi Delta Kappan*, 101(3), 42-47. <https://kappanonline.org/grades-versus-comments-research-student-feedback-guskey/>
- O'Connor, K. (2018). *How to grade for learning: linking grades to standards* (4th edition). Corwin.
- Page, E. B. (1958). Teacher comments and student performance: A seventy-four classroom experiment in school motivation. *Journal of Educational Psychology*, 49 (2), 173-181.
- Quinn, T. (2013). *On grades and grading*. Rowman & Littlefield.
- Sadler, R. D. (2014). The futility of attempting to codify academic achievement standards. *Higher Education*, 67, 273–288. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9649-1>



Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu