

Como os alunos utilizam as escalas descritivas nos Projetos Finais de Curso na formação de professores

Carla Fernández Garcimartín¹ 

Víctor Manuel López Pastor² 

Teresa Fuentes Nieto³ 

David Hortiigüela Alcalá⁴ 

Resumo

Este artigo analisa como os estudantes utilizam escalas descritivas para a avaliação de projetos finais de curso (PFC) na formação de professores e as percepções dos docentes. É realizado um estudo de caso com 12 participantes através de entrevistas em profundidade e uma discussão em grupo de foco. Os resultados mostram que as escalas descritivas eram públicas, mas a maioria dos alunos não tinha conhecimento delas e a maioria dos tutores não trabalhava com elas. Os professores acreditam que os alunos usaram esses instrumentos para verificar a qualidade do trabalho. Conclui-se que estes instrumentos poderiam ser utilizados de maneira mais formativa e sugere-se como utilizar as escalas descritivas como ferramentas de aprendizagem ao longo do desenvolvimento do PFC.

Palavras-chave: Projeto final de curso; Avaliação; Formação de professores.

Abstract

How students use rubrics in final year projects in teacher education

This paper analyses the students' use rubrics for the assessment of final year projects (FYP) in teacher education and the lecturers' perceptions, using a case study design with 12 participants. In-depth interviews and a focus group were conducted. The results show that the rubrics were public but most of the students were not aware of them. Most of the tutors did not work on them, so the students had not taken advantage of them as possible learning involved. The lecturers believe that students used the rubrics to check the quality. Therefore, the lecturers propose to use them in a formative way. It is concluded that regular use of the rubrics could be used formatively. Intervention methods are proposed to use the rubrics as learning tools throughout the development of the FYP.

Keywords: Final year project; Assessment; Teacher education.

¹ Universidad de Valladolid, Valladolid, Espanha.

² Universidad de Valladolid, Valladolid, Espanha.

³ Universidad de Valladolid, Valladolid, Espanha.

⁴ Universidad de Burgos, Burgos, Espanha.

Cómo utilizan los estudiantes las escalas descriptivas en los trabajos fin de grado en la formación inicial del profesorado

En este trabajo se analiza como los estudiantes usan las escalas descriptivas para la evaluación de los trabajos fin de grado (TFG) en formación del profesorado y las percepciones de los profesores. Se lleva a cabo un estudio de caso con 12 participantes, realizando entrevistas en profundidad y un grupo de discusión. Los resultados muestran que las escalas descriptivas eran públicas pero la mayoría de los estudiantes no las conocían y la mayoría de los tutores no trabajaban con ellas. Los profesores creen que los alumnos utilizaban estos instrumentos para comprobar la calidad del trabajo. Se concluye que estos instrumentos podrían utilizarse de una manera más formativa y se sugiere como utilizar las escalas descriptivas como herramientas de aprendizaje a lo largo del desarrollo del TFG. **Palabras clave:** Trabajo fin de grado; Evaluación; Formación del profesorado.

Introdução

Projetos finais de curso: definição e avaliação

O projeto final do curso (PFC) foi criado com o “Processo de Bolonha” em 1999. Este plano aprovou a criação de um sistema universitário convergente entre os países da comunidade Europeia, baseado no desenvolvimento de competências gerais e específicas no âmbito dos diplomas universitários. De acordo com o Decreto Real nº 1.393/2007, os estudos de ensino superior são concluídos após a conclusão de um PFC. Os PFC contribuem entre 6 e 30 créditos do *European Credit Transfer and Accumulation System* (ECTS – Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos), dependendo da universidade (Arreman & Erixon, 2017; Vicario-Molina, Martín-Pastor, Gómez-Gonçalves, & González Rodero, 2020). O Real Decreto nº 1.393/2007 não especifica os critérios para a preparação e avaliação do PFC e cabe a cada universidade a elaboração de um guia em que explicita suas normas e regras.

Mateo, Escofet, Martínez, Ventura e Vlachopoulos (2012) e Vicario-Molina et al. (2020) definem o PFC como um trabalho realizado por estudantes de graduação para completar seus estudos, em que devem mostrar as competências adquiridas ao longo de sua graduação. Especificamente Hashim e Hashim (2010) explicam que o PFC promove: (1) resolução de problemas dentro de um campo de pesquisa; (2) aprendizados sobre projetar, desenvolver e apresentar resultados conclusivos de um projeto de pesquisa. Os agentes envolvidos no processo de preparação e avaliação do PFC incluem: o aluno, um professor como tutor do aluno e dois ou três professores que compõem a Comissão de Avaliação, dependendo de cada universidade. Álvarez e Pascual (2012) afirmam que o estudante, o tutor e a Comissão de Avaliação são os

agentes que fazem parte da produção e avaliação deste trabalho; acrescentando que todos eles devem estar envolvidos para garantir que a avaliação seja o mais próxima possível do trabalho realizado. Quanto a Vicario-Molina et al. (2020), os autores indicam que a Comissão de Avaliação é a responsável pela análise do desenvolvimento e apresentação do PFC e, por sua vez, pela avaliação da formação do aluno nos conhecimentos e competências adquiridos na graduação.

Medina, Iglesia Mayol, Gelabert e Ramon (2020) explicam que a avaliação por competências no PFC é atualmente muito importante; mas isso não significa que todas as competências adquiridas devam ser demonstradas no projeto, e sim a sua contribuição para a sua realização. No âmbito da avaliação, os instrumentos utilizados são particularmente relevantes. López-Pastor e Pérez-Pueyo (2017) definem os instrumentos de avaliação como: “os documentos ou recursos que estão ligados a uma atividade de avaliação, que definem os requisitos e aspectos a avaliar, indicando claramente os níveis atingidos em cada um” (p. 80). Sobre essa temática, Hamodi, López Pastor, e López Pastor (2015) e Quintana Jederman & Gil Mateos (2015) descrevem que os instrumentos de avaliação devem ser coerentes e contextualizados de acordo com o está sendo avaliado e, além disso, devem ser escritos de forma clara, para que todos os que os utilizam os compreendam. Além disso, o seu uso deve ser formativo, transparente e claro.

Há autores que consideram as escalas descritivas como os instrumentos de avaliação mais utilizados. Panadero e Alonso-Tapia (2017) e Reyes Garcia (2013) concordam que as escalas facilitam a sistematização e a coleta de informações sobre o trabalho dos alunos e acrescentam que a sua utilização formativa aumenta a motivação dos alunos. Os estudos realizados por Estapé-Dubreuil, Ayza, Plana, Aróztegui e Parera (2012), Fernández-March (2011), Marín Díaz, Cabero Almenar e Barroso Osuna (2012) afirmam que as escalas descritivas estão entre os instrumentos mais adequados à avaliação baseada em competências, uma vez que servem para clarificar os objetivos do projeto e o âmbito formativo da aprendizagem durante o seu desenvolvimento. Nesse sentido, Panadero e Jonsson (2013) explicam que, para fazer uso formativo de escalas descritivas, é importante trabalhar com o aluno em cada critério de avaliação, fornecer orientações sobre o processo de aprendizagem e analisar sua evolução de acordo com os diferentes critérios do instrumento. Especificamente, estudos como os de Urbieta, Garayalde e Losada (2011) e Resines e Valle (2013) relatam experiências sobre o *design* e o uso de escalas nos programas de formação de professores (PTE), concordando que o trabalho com este instrumento permite: (1) aprofundar a reflexão e a compreensão da aprendizagem; (2) autorregular o conhecimento; (3) aumentar a

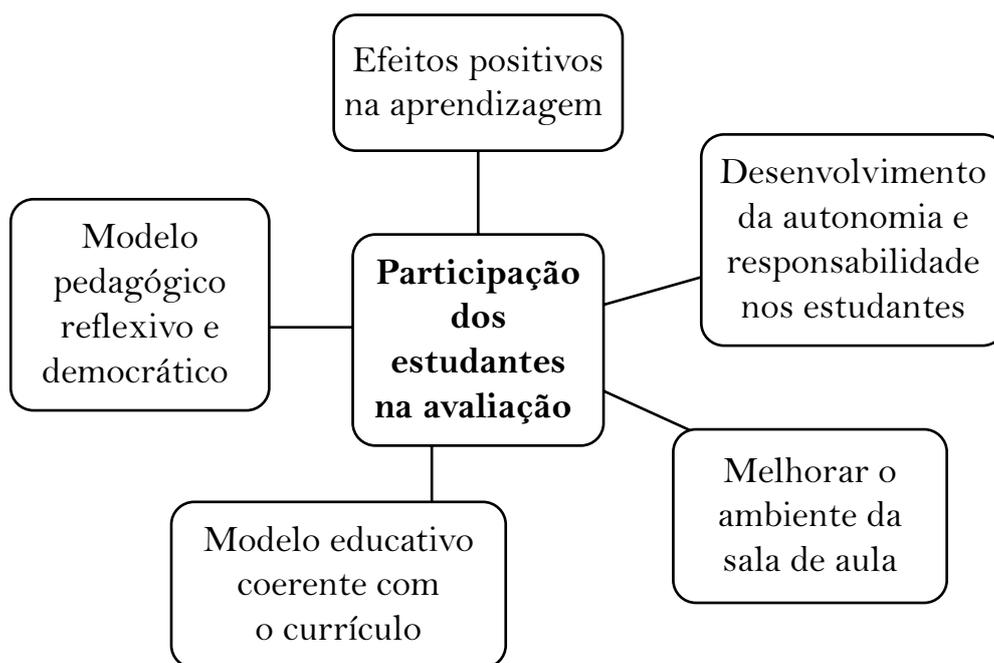
participação no conjunto de atividades; (4) melhorar a orientação do professor aos alunos na atividade; e (5) aumentar a motivação dos alunos na atividade.

Participação dos estudantes na avaliação dos PFC

William (2011) desenvolve uma descrição de como os termos “avaliação formativa” e “avaliação para aprendizagem” evoluíram para melhorar a qualidade da aprendizagem; ele detalha que no início do século XXI a questão da avaliação formativa começou a ser discutida, incluindo os alunos e o professor no processo de avaliação. Sánchez et al. (2014) e Quintana Jederman e Gil Mateos (2015) argumentam que, no âmbito do PFC, é importante trabalhar com um sistema de avaliação transparente, contínuo e formativo. Na mesma linha, Panadero e Jonsson (2013) defendem a importância de oferecer transparência na avaliação do PFC, pois permite uma avaliação mais precisa dos níveis atingidos nas competências necessárias para a conclusão do trabalho. Panadero, Romero e Strijbos (2013) apresentam resultados positivos na prática da avaliação formativa utilizando escalas.

A participação dos alunos na avaliação pode assumir diferentes formas: (1) autoavaliações dos alunos; (2) avaliação por pares; e (3) coavaliação ou avaliação compartilhada, em que o aluno e o docente se avaliam mutuamente (Bretones, 2008; Gil & Padilla, 2009; López-Pastor et al., 2009; Pérez Pueyo et al., 2008). A Figura 1 apresenta várias razões pelas quais seria positivo envolver os estudantes nos processos de avaliação.

Figura 1 - Razões para envolver o aluno na avaliação.



Fonte: Elaboração dos autores, com base em Bretones (2008), Gil Flores e Padilla Carmona (2009), López-Pastor (2009) e Pérez et al. (2008).

García e Ferrer (2016) defendem a importância de o aluno saber o que vai ser avaliado no PFC, pois torna a avaliação mais autêntica e permite ao aluno realizar o trabalho de forma eficaz. Gil Flores e Padilla Carmona (2009) acrescentam que devem ser preenchidas pelo menos duas condições para que o aluno faça parte da avaliação e para que ela seja eficaz: (1) os instrumentos e técnicas utilizados têm critérios explícitos que são aceitos pelos alunos e (2) os alunos sabem aplicar esses critérios à sua tarefa específica.

O Sistema de Avaliação Formativa e Compartilhada consiste em dois conceitos: (1) avaliação formativa e (2) avaliação compartilhada. López-Pastor (2009) define a avaliação formativa como o processo de avaliação que melhora os processos de ensino-aprendizagem dos alunos. Além disso, referem-se à avaliação compartilhada como os processos dialógicos que consideram a participação dos alunos na avaliação. Os estudos de Medina et al. (2020), Nicol e Macfarlane-Dick (2006), Panadero et al. (2013) e Rodríguez-Gómez, Quesada-Serra e Ibarra (2016) também dão importância fundamental ao *feedback*. Panadero e Alonso-Tapia (2017), Panadero, Alonso-Tapia e Huertas (2012) e Panadero, Alonso-Tapia e Reche (2013) oferecem soluções em que o aluno faz parte da avaliação utilizando escalas. E ainda mostram que a utilização formativa de escalas para autoavaliação e *feedback* melhora o desenvolvimento das tarefas dos alunos se forem utilizadas ao longo do processo de aprendizagem. Além disso, minimizam as diferenças nas expectativas dos alunos em relação ao resultado da aprendizagem.

Há muitos benefícios da participação dos alunos na avaliação e, especificamente, no uso de escalas descritivas. Apesar disso, não foram encontrados estudos sobre a utilização que os estudantes fazem dos instrumentos de avaliação durante o desenvolvimento do seu PFC, especialmente na formação de professores. São necessárias mais pesquisas sobre o assunto para destacar a participação dos alunos no processo de avaliação. Para responder à falta de pesquisas, os objetivos deste trabalho são: (1) analisar a forma como os estudantes na formação de professores têm acesso aos instrumentos de avaliação nos PFC; (2) avaliar a forma como estes estudantes utilizam os instrumentos de avaliação em questão.

Método

Contexto

O artigo centra-se em uma faculdade de educação espanhola com três formações: (1) educação infantil; (2) ensino fundamental com foco em música, educação

física ou meio ambiente; e (3) um programa de estudo conjunto na educação infantil e educação fundamental. Participaram aproximadamente 650 estudantes.

Em 2015, os professores desta faculdade desenvolveram um processo de avaliação dos PFC que fosse o mais homogêneo possível, uma vez que não existia um procedimento comum claro. Para o efeito, criaram três instrumentos de avaliação e estabeleceram critérios uniformes:

(1) Relatório do tutor: preenchido pelo tutor avaliando aspectos relacionados ao processo de desenvolvimento do PFC e à aprendizagem e evolução do aluno. Não há nota.

(2) Uma escala para a avaliação do documento escrito: preenchida pelos membros do Comitê de Avaliação, sobre aspectos relacionados ao documento final. Representa 80% da nota final.

(3) Uma escala para a avaliação da exposição oral: preenchida pelos membros do Comitê de Avaliação, sobre aspectos relacionados à apresentação e a defesa oral dos trabalhos. Representa 20% da nota final.

Os três instrumentos têm um caráter somativo e final no âmbito do processo de avaliação do PFC, embora também possam ser utilizados para fins formativos se os estudantes e/ou docentes quisessem. Da mesma forma, as duas escalas são de natureza analítica, porque detalham os critérios de avaliação em cada nível de realização (Martínez-Rojas, 2008); com quatro níveis: A-B-C-D, facilitando a compreensão de cada critério.

Amostra

A amostra foi constituída por 12 sujeitos: quatro docentes da Faculdade de Educação e oito estudantes no último ano do programa conjunto de estudos em Educação. O critério de seleção desta amostra de docentes foi a participação no processo de criação dos instrumentos de avaliação (Quadro 1). No caso dos estudantes, o critério era que eles já tivessem completado um projeto anterior, uma vez que no 4º ano devem completar um trabalho para a graduação em de educação fundamental e, no 5º ano, outro para educação infantil. Por isso, este grupo tinha uma visão global do processo de desenvolvimento e avaliação do projeto. Além disso, todos os sujeitos tinham conhecimento dos instrumentos de avaliação e tinham opiniões fundamentadas sobre eles.

Devido à situação de pandemia da Covid-19, esta amostra de docentes e estudantes foi contactada por e-mail. As entrevistas foram realizadas por videoconferência utilizando o programa “Cisco Webex”. O Quadro 1 apresenta os códigos de cada entrevistado e a sua descrição.

Tabela 1 - Códigos e descrição dos sujeitos participantes no estudo.

Código	Exemplo	Descrição
L1	Docente	Coordenadores do projeto de criação do instrumento de avaliação do PFC em 2015.
L2	Docente	
L3	Docente	
L4	Docente	Docente que participou no processo de criação do instrumento de avaliação PFC em 2015 e que mantém uma opinião diferente da maioria dos docentes.
S1	Estudante 1	22 anos. Alto desempenho acadêmico. De acordo com a avaliação do PFC.
S2	Estudante 2	28 anos. Histórico de baixo desempenho acadêmico. Insatisfeito com a avaliação do PFC.
S3	Estudante 3	22 anos. Alto desempenho acadêmico. De acordo com a avaliação do PFC.
S4	Estudante 4	22 anos. Desempenho acadêmico intermediário. De acordo com a avaliação do PFC.
S5	Estudante 5	23 anos. Histórico de baixo desempenho acadêmico. Insatisfeito com a avaliação do PFC.
S6	Estudante 6	23 anos. Desempenho acadêmico intermediário. Não muito satisfeito com a avaliação do PFC.
S7	Estudante 7	22 anos. Alto desempenho acadêmico. Satisfeito com a avaliação do PFC.
S8	Estudante 8	22 anos. Alto desempenho acadêmico. De acordo com a avaliação do PFC.

Fonte: Elaboração dos autores.

Instrumentos

As técnicas específicas utilizadas para se obter dados foram as entrevistas em profundidade e um grupo focal. Em primeiro lugar, foram realizadas entrevistas com os professores, em seguida, para contrastar e complementar os resultados dos professores, foi conduzido um grupo focal com os alunos. Estas duas técnicas são

complementares para a triangulação de dados na investigação qualitativa e, além disso, são as mais utilizadas neste ramo da investigação (Milena, Dainora, & Alin, 2008; Palacios, 2014).

Ao longo do artigo, as escalas descritivas serão referidas como “rubricas”, pois este é o termo mais utilizado em artigos científicos e entrevistas. Da mesma forma, o termo “instrumentos” também será usado para se referir ao relatório do tutor e às duas rubricas. O Quadro 2 apresenta uma amostra das perguntas da entrevista e dos grupos focais.

Tabela 2 - Amostra de perguntas dos dados coletados relativos aos objetivos do estudo.

Técnica	Perguntas
Entrevistas	Os estudantes têm acesso aos três instrumentos de avaliação e alguém informa a eles sobre a disponibilidade e utilidade das ferramentas?
	Qual é a sua percepção da interpretação da rubrica pelos alunos?
	Considera que estes instrumentos são levados em consideração no preparo do PFC?
	Qual é a sua percepção, enquanto tutor, de que estes instrumentos podem ajudá-los a aprender durante a conclusão do projeto?
Grupo focal	Você conhecia os instrumentos antes de começar o PFC?
	Qual é a sua impressão dos instrumentos? O que pensa dos três instrumentos? Se desejar, destaque algo sobre cada um deles.
	Teve experiência trabalhando com esse tipo de instrumento durante o curso?

Fonte: Elaboração dos autores.

Processo

Este estudo é uma investigação qualitativa analítica: um estudo de caso de uma realidade concreta e próxima, para analisá-la e gerar novos conhecimentos e propostas (Stake 1998; Simons, 2011). Especificamente, analisou-se a utilização de instrumentos de avaliação dos PFC por estudantes de uma faculdade de educação.

Foram realizadas quatro entrevistas em profundidade e um grupo focal. As entrevistas foram realizadas presencialmente e online (através do aplicativo “Cisco Webex”, devido a situação sanitária). O grupo focal foi conduzido por meio do mesmo

programa por causa do isolamento social necessário pelas restrições ocorridas durante a pandemia de Covid-19. As entrevistas foram transcritas na íntegra e validadas e aceitas pelos entrevistados.

Análise

A análise dos dados foi realizada através de um processo de categorização e uma análise dedutiva das informações. Zhang e Wildemuth (2009) esclarecem que a análise dedutiva é desenvolvida a partir dos aspectos teóricos da pesquisa, sem dados anteriores. Uma vez formada a árvore de categorias foi feita uma transcrição literal de cada entrevista e grupo focal. Após a sua leitura, todas as informações obtidas foram analisadas e categorizadas. Por último, os dados foram tratados através do programa “Atlas.ti 8”, fragmentando o discurso em unidades de informação e codificando-as. O Quadro 3 apresenta o sistema de categorias utilizado, que tenta responder aos objetivos (1) e (2), respectivamente.

Tabela 3 - Sistema de categorias e subcategorias.

Categoria
1- acesso dos estudantes aos instrumentos de avaliação dos PFC: perspectivas dos docentes e estudantes
2- utilização dos instrumentos de avaliação do PFC pelos estudantes: perspectivas dos docentes e estudantes

Fonte: Elaboração dos autores.

Para garantir o rigor científico do estudo, o trabalho baseou-se nos critérios de Guba (1989):

- **Credibilidade:** utilizando três técnicas: (1) os dados qualitativos foram transcritos e analisados à medida que foram recolhidos; (2) foi realizada uma segunda leva de entrevistas para validar dados específicos que não ficaram claros na primeira leva; (3) as informações das entrevistas foram trianguladas com as do grupo focal. Os resultados baseiam-se na interpretação das entrevistas e no grupo focal com base em citações textuais dos entrevistados.
- **Transferibilidade:** o procedimento seguido, o contexto estudado e a amostra selecionada.

- Confiabilidade: as técnicas de obtenção de dados e os sujeitos foram triangulados.
- Confirmabilidade: foi realizada triangulação de técnicas e temas, bem como uma análise rigorosa dos dados, ligando-os entre si e incluindo citações textuais dos participantes. A intersubjetividade dos participantes foi trabalhada e o viés de opinião dos pesquisadores foi evitado.

Resultados e discussão

Nesta seção, os resultados e a discussão são apresentados em conjunto, uma vez que se trata de um estudo qualitativo. O conteúdo é organizado de acordo com o sistema de categorias apresentado no Quadro 3.

1- acesso dos estudantes às rubricas de avaliação do PFC: perspectivas dos docentes e dos estudantes

Os docentes explicaram que os instrumentos de avaliação são públicos e devem ser conhecidos pelos alunos desde o início da disciplina. A este respeito, os resultados parecem indicar que os instrumentos são apresentados de forma transparente aos estudantes porque estão disponíveis no *campus* virtual desde o início. Apesar da versão dos docentes, nem todos os estudantes o corroboraram: a maioria dos estudantes entrevistados alegou não conhecer os instrumentos de avaliação (os seus tutores não os mostraram nem trabalharam com eles). Apenas dois estudantes confirmaram que foram notificados formalmente de que os documentos estavam disponíveis, e apenas um deles disse, com certa dúvida, que conhecia os instrumentos porque o seu tutor os mostrou no final do PFC, mas sem a opção de utilizar os critérios durante o processo de redação do projeto:

Sim, eles têm os instrumentos desde o início, desde o momento em que estão no *campus* virtual. Os coordenadores enviam todas as informações de que os alunos necessitam para apresentar e defender o seu projeto. Em seguida, o tutor é quem pode informar ou não. É o tutor que decide se deve trabalhar com os instrumentos. Mas os estudantes sabem da existência dos instrumentos desde o primeiro momento (L1).

Bem, primeiro o aviso chega através do *campus* virtual, que é onde estão todos os documentos do PFC [...]. Os estudantes devem acessar o instrumento, mas tudo é possível (L2).

Na verdade, eu nem sabia que havia um documento preenchido pelo tutor. Isso diz tudo. Eu sabia que, obviamente, a Comissão do PFC, que o avalia, tinha algum tipo de instrumento de avaliação. Mas eu não sabia que o tutor fazia um relatório assim, eu não fazia ideia (S2).

Antes do primeiro projeto, eu não conhecia (S4).

Eu não sabia sobre eles no projeto anterior (S6).

Bem, eu concordo totalmente com S2 e, além disso, no meu caso, eu não tinha visto esses instrumentos antes. Agora eu acho que eles podem ajudar muito se você tiver acesso a eles antes do momento de avaliação (S3).

Eu não os vi em nenhum dos dois PFC. Vi pela primeira vez agora que nos foi enviado. É verdade que, no ano passado, quando entreguei os documentos ao meu tutor (no final do PFC), ele me mostrou o seu relatório rapidamente: “isto é, mais ou menos, o que eu avaliei, tal e tal, vamos lá, vamos entregá-lo”. E a conversa acabou ali (S5).

Não tenho certeza se os conheço porque a minha tutora me mostrou quando entreguei o meu PFC, ou se ela já tinha me mostrado no início. Não me lembro. Mas tenho a certeza que os vi. No entanto, o que nunca vi são os instrumentos preenchidos pelos docentes com a avaliação dada pela banca examinadora; nunca vi isso (S7).

Me enviaram esses instrumentos (S1).

Diferentes estudos afirmam que a transparência na exibição de critérios e nas rubricas de avaliação é fundamental para que os alunos saibam o que se espera de seu trabalho e reduzam sua ansiedade (Panadero & Jonsson, 2013; 2020; Sharef, Hamdan & Madzin, 2014). Esses autores acrescentam que a transparência também facilita a comunicação de expectativas aos alunos através de *feedback* entre o professor e o aluno, o que promove a autorregulação do aluno e melhora seu desempenho.

A transparência no processo de avaliação permite uma utilização formativa no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois sabem em que vão ser avaliados. Permite também aos alunos e tutores trabalharem formativamente com os instrumentos ao longo do processo PFC (Fernández-March, 2011; García & Ferrer, 2016). Além disso, Hernández-Leo et al. (2013) argumentam que este conhecimento prévio dos instrumentos permite que sejam utilizados para realizar autoavaliações dos projetos que estão conduzindo. Nesta mesma linha, vários autores consideram que a transparência é fundamental para poder realizar processos PFC que permitam melhorar a aprendizagem dos alunos com a tarefa (López-Pastor, 2009; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; Pérez-Pueyo et al., 2008); incidindo especialmente sobre os estudantes de Educação, em que os instrumentos de avaliação devem seguir uma abordagem coerente com o sistema de avaliação proposto (Ruiz, 2013; Villardón, 2006).

Um docente afirmou que seria útil para o tutor trabalhar nas rubricas com os alunos, bem como para os próprios alunos terem acesso a eles, mas que isso é opcional. Um docente especificou que o fato de os tutores trabalharem nos instrumentos

pode depender da sua concordância ou não com a utilização de rubricas. Os docentes concordaram que os alunos podem se orientar e ter uma ideia de como realizar o PFC graças ao conhecimento dos instrumentos de avaliação desde o início. Disseram que este instrumento pode ter uma influência positiva sobre eles, porque sabem em que aspectos serão avaliados. Mesmo assim, um dos entrevistados não garantiu que os alunos considerassem o uso das rubricas e refletissem em cada seção do trabalho:

Como docente, penso que fornecer os instrumentos desde o início tem uma influência positiva [...]. Talvez o melhor seja, além de publicar a rubrica, pedir aos tutores que trabalhem nela inicialmente com os alunos... [...] Penso que é mais uma ferramenta para considerar o que pode ser uma boa dissertação antes de abordar um tema específico. É algo de que todos gostam, mas com critérios de qualidade. Penso que é bom dar orientação e ver o que se espera e o que não se espera de um PFC (L2).

Sempre digo a eles que têm acesso às rubricas, mas não sei o que os outros docentes fazem. Eu acho que eles comentam, embora acredite que se eles não concordam com a rubrica... não vão mencioná-la, vão ignorar totalmente. Sempre faço questão de dizer aos alunos. Na verdade, falo neste sentido: “tenha em mente que, apesar de tudo o que estou dizendo para fazer um bom projeto, ser apaixonado por ele e gostar dele e ficar feliz com o resultado é uma coisa. Tenha em mente que a banca vai dar uma nota baseada nisso”. [...] É sempre útil saber o que vão pedir (L3).

Bem, eu acho que isso pode dar a eles um monte de feedback positivo, especialmente para se orientarem sobre os pontos em que serão classificados. [...] É um aspecto importante para eles conhecerem a importância de uma dissertação, que é o culminar de uma série de anos de estudos. No PFC o que eles querem ver é que você obteve uma série de competências e você tem que expressá-las neste trabalho. [...] Então, o fato de refletir sobre isso e [...] você também vê isso na rubrica. Refletir sobre cada seção do seu projeto é, nesse sentido, um processo formativo. E penso que este aspecto não é totalmente explorado (L1).

O problema pode ocorrer quando, apesar de mostrar os instrumentos desde o início, o tutor não trabalha com os alunos, nem os próprios alunos os buscam ou os levam em consideração durante o processo de aprendizagem e preparação do PFC. Na mesma linha, Panadero et al. (2012) indicam que as rubricas não devem apenas ser dadas e mostradas, mas que a melhoria da aprendizagem depende de outros fatores, como o trabalho contínuo com elas.

Com base nesta ideia, os dados parecem indicar duas insuficiências no processo: (1) um problema de comunicação, porque, apesar de os coordenadores de curso enviarem um aviso por e-mail sobre a publicação das rubricas, os estudantes afirmam não as conhecer ou utilizá-las, e (2) parece que uma grande parte dos docentes não promove a sua utilização como referências úteis desde o início e durante todo o processo

de preparação do PFC. A este respeito, é necessário considerar a possibilidade de tornar o processo de avaliação formativo com os instrumentos entre o tutor e o aluno.

Diferentes autores mostram os benefícios de o docente trabalhar com as rubricas com os seus alunos com uma orientação formativa, como a melhoria da aprendizagem, o desempenho e a autorregulação do aluno e a compreensão da tarefa (Panadero & Jonsson, 2013; Meusen-Beekman, Joosten-ten Brinke, & Boshuizen, 2016). O estudo de Medina et al. (2020) mostra uma experiência em que foram realizados tutoriais em grupo para acompanhar o PFC, na qual trabalharam com as rubricas de avaliação para compreender melhor o *feedback* e, assim, melhorar o trabalho. Os artigos de Fraile, Pardo & Panadero (2017) e Medina et al. (2020) concordam que a principal característica das rubricas é que o feedback que oferecem permite ao aluno melhorar no processo de aprendizagem. Ou seja, embora o aluno tenha a rubrica desde o início, se não trabalhar com ela durante o processo de preparação do trabalho, não aproveitará sua natureza formativa. Esta ideia coincide com os resultados do estudo realizado por Hernández-Leo et al. (2014), que consideram que o uso consciente das rubricas como instrumentos formativos de acompanhamento e avaliação do PFC se enquadra naquilo que chamaram de “boas práticas” nestes estudos.

Nesse sentido, os dados obtidos parecem indicar que as rubricas são ferramentas que oferecem informações valiosas aos alunos sobre como realizar o trabalho, mas apenas se forem apresentadas e trabalhadas desde o primeiro dia. Como argumentam Panadero e Jonsson (2013), a transparência e o envolvimento dos alunos na avaliação podem tornar o processo de aprendizagem muito mais gratificante.

2 - Como os alunos de uma faculdade de Educação utilizam as rubricas de avaliação do PFC: perspectivas do professor e do aluno

Os docentes entrevistados concordaram que os alunos utilizam os instrumentos para verificar a qualidade do seu projeto em relação à nota, mas não para obter mais ou menos aprendizagem desde o início do processo. Consideram que os estudantes interpretam os instrumentos de forma quantitativa e, assim, ajustam o seu trabalho ao que vão avaliar (critérios de rubrica). Corroborando esta ideia, os estudantes indicam que só utilizam os instrumentos como revisão no final do processo de preparação do PFC, como forma de autoavaliação; utilizam o instrumento antes de apresentarem o trabalho formalmente, com o objetivo de verificar a sua possível nota. Um dos estudantes entrevistados indicou que as rubricas de avaliação PFC justificam a avaliação,

porque são elaboradas com base em critérios específicos de notas. Dois outros estudantes concluíram que as rubricas são instrumentos que os orientam, mas que podem ser dispensáveis. Um dos docentes considerou que seria bom analisar o conteúdo das rubricas para aprender mais com o trabalho, mas diz que não consegue trabalhar com esta abordagem formativa:

Sim, eles se concentram em coisas como: “estou perdendo pontos aqui, não formatei nas normas APA [American Psychological Association] ali, tal e tal”... portanto, eles não veem isso como uma ferramenta de aprendizagem. É verdade que eles não conseguem trabalhar nisso no sentido de: “isso vai me ajudar a aprender”; mas pensando mais na nota. [...] Há alguns que são espertos e, depois de verem como vão ser avaliados, tendem a fazer um trabalho que se enquadre nisso. [...] Na maioria das vezes, eles levam isso em consideração para obter uma boa nota e, além disso, a maioria deles tende a olhar para a rubrica no final. Eles não pensam na ajuda que este instrumento pode oferecer no seu projeto, eles não pensam que pode ajudá-los a saber mais sobre como o trabalho deveria ser, o que eles têm que olhar como aprendizagem... Ele é usado mais no sentido de “o que vai me permitir passar?” [...] Na rubrica, existe a possibilidade de reflexão sobre o que deveria ser feito. Refletir sobre cada seção do seu projeto é, nesse sentido, um processo formativo. E penso que esta faceta não é totalmente explorada. [...] Não a levam em conta como instrumento de aprendizagem (L1).

Os alunos são espertos, há alguns que nunca mais vão olhar para os critérios da rubrica na vida. Então, eles encaram como algo pelo que serão classificados e tendem a fazer projetos que atendam ao que se pede (L4).

Eles usam da mesma forma que o professor. Eles convertem letras em números, então o “A” é a nota total; é tão simples quanto isso, são as proporções que são convertidas em números (L3).

Eu acho que você vê então que as notas são justificadas. Você vê na tabela as razões pelas quais recebeu uma classificação ou outra. Não é como alguns professores, que dão uma nota e você nem sabe de onde a tiraram (S1).

Sim. É verdade que, talvez, as rubricas sejam elementos que ajudam a fazer o seu PFC e que podem ajudar bastante. Mas não são essenciais (S2).

Eu acho que, mais do que te ajudar, te guiam (S8).

Os dados indicam que os alunos tendem a usar rubricas apenas no final do processo e com um foco claro na classificação. A este respeito, Panadero e Alonso-Tapia (2013) constataam que a maioria dos trabalhos publicados sobre rubricas concorda que têm uma escala para os alunos autoavaliarem o seu projeto, o que provavelmente os leva a concentrar a sua atenção na nota. Essa orientação pode levar a um uso incompleto (ou parcial) do instrumento, pois ele perde alguns de seus usos formativos, uma vez que a rubrica só se torna formativa se o aluno trabalhar com ele durante todo o processo (Fraile et al., 2017). Torrance (2012)

afirma que o uso de rubricas tem prós e contras; por um lado, o fato de usar critérios definidos e transparentes com o aluno pode levá-lo a desviar sua atenção para o cumprimento desses critérios, em vez de aprender a tarefa. Nesse sentido, trabalhar com rubricas definidas e conhecidas pelos alunos pode gerar dependência e limitar a criatividade e o desenvolvimento de pensamentos divergentes; mas, por outro lado, se os alunos forem privados da transparência e do uso do instrumento, estaríamos tirando a responsabilidade e a autonomia no seu trabalho.

Tendo em conta que os alunos dispõem dos instrumentos e critérios à sua disposição desde o início do curso, o ideal é que as rubricas sejam utilizadas ao longo de todo o processo de realização do projeto, como um sistema de autorregulação da sua aprendizagem (López-Pastor, 2009; Córdoba Jiménez, 2018). Parece ser um elemento-chave na melhoria e no controle da aprendizagem, uma vez que os alunos estão conscientes do processo (Santos-Guerra, 2009; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). Para realizar processos de autorregulação durante a preparação do PFC, os alunos devem utilizar estes instrumentos desde o início, como um *feedforward*, bem como regularmente ao longo do processo, com dinâmica de autoavaliação e avaliação compartilhada com o seu tutor, para melhorar a sua eficácia, a sua aprendizagem e a qualidade final do PFC. Esta ideia inicial coincide com a abordagem de Hattie e Timperley (2007) ao *feedforward*, entendida como um processo ativo no qual o aluno está diretamente envolvido na melhoria da tarefa de aprendizagem realizada. Sobre os processos de autoavaliação e de avaliação compartilhada, encontram-se algumas ideias em Bretones (2008), Fraile et al. (2017), López-Pastor e Pérez-Pueyo (2017) e Panadero et al. (2013).

Conclusão

Os resultados parecem indicar que os instrumentos de avaliação são utilizados, em maior medida, para verificar a possível nota que o PFC pode obter, não para adquirir mais aprendizagem. A maioria dos estudantes não parecia ter utilizado os instrumentos durante a conclusão do seu PFC. Mesmo assim, consideraram que poderiam servir de guia durante este processo.

Os dados mostram que os instrumentos de avaliação são públicos e acessíveis aos estudantes desde o início do ano letivo, antes de começarem a preparar o PFC. No entanto, não parecem ser amplamente utilizados ao longo do processo, quer por estudantes quer por docentes. Isso indica dois problemas no processo: (1) falha na

comunicação entre professores e alunos, pois os alunos parecem não conhecer ou usar as rubricas; (2) falta de uso das rubricas pelos professores-tutores durante o desenvolvimento do PFC. Os dados mostram ideias sobre aproveitar a transparência das rubricas para trabalhar com elas com uma orientação formativa desde o início e durante o processo; no entanto, a maioria dos docentes não o faz.

Os resultados encontrados podem ser muito úteis para os docentes das faculdades de Educação envolvidos na tutoria dos alunos durante a preparação do PFC, bem como para as equipes de gestão e docentes envolvidos na coordenação da preparação e avaliação dos projetos. Algumas das lições aprendidas são: (a) as vantagens da utilização de rubricas para a avaliação do PFC, apesar de também apresentarem algumas desvantagens; (b) a conveniência de tornar as rubricas públicas e transparentes desde o início do curso; (c) a importância de promover a utilização formativa dessas rubricas como elemento de autorregulação da aprendizagem ao longo de todo o processo de preparação do PFC.

Estes resultados podem ser muito úteis para reformular a utilização e o tratamento das rubricas como instrumentos de avaliação do PFC nas faculdades de Educação. Consideramos que este estudo pode ser de interesse para todas as faculdades de Educação que utilizam comissões ou tribunais para a avaliação do PFC.

Uma possível limitação do estudo é a pequena amostra de sujeitos entrevistados. Seria interessante realizar mais entrevistas com professores e estudantes que realizaram um PFC nesta e em outras faculdades. Com base nos resultados obtidos, pode ser interessante desenvolver modelos de intervenção que utilizem as rubricas para promover processos de avaliação formativa e participação dos estudantes em todo o projeto, não apenas no final dele, bem como para investigar os seus efeitos na autorregulação e na aprendizagem dos alunos.

Subsídio RTI2018-093292-B-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 e pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (ERDF).

Referências

Álvarez, M., & Pascual, M. M. (2012). Propuesta de evaluación del trabajo fin de grado en derecho. *Aula Abierta*, 40(1), 85-102.

- Arreman, I. E., & Erixon, P. O. (2017). Professional and academic discourse—Swedish student teachers' final degree project in early childhood education and care. *Linguistics and Education*, 37, 52-62. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.10.001>
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de educación superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202.
- Córdoba Jiménez, J. M. (2018). *El desarrollo personal y profesional de un docente de educación física a partir de su formación y sus experiencias educativas. Un análisis basado en relatos autobiográficos* (Tesis Doctoral). Universitat Ramon Llull, Barcelona, España. Recuperado em 2 de Outubro de 2023 de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/668180>
- Estapé-Dubreuil, G., Ayza, M. R., Plana, C. L., Aróztegui, J. P., & Parera, D. T. (2012). Rúbricas y evaluación de competencias en los TFG Un paso atrás para saltar. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 1(1), 1-37.
- Fernández-March, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6216>
- Fraile, J., Pardo, R., & Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334. <https://doi.org/10.5209/RCED.51915>
- García, E., & Ferrer, M. (2016). *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*. Barcelona: Octaedro. Recuperado em 12 de Outubro de 2023 de <https://octaedro.com/libro/evaluacion-por-competencias-la-perspectiva-de-las-primeras-promociones-de-graduados-en-el-eees/>
- Gil Flores, J., & Padilla Carmona, M. T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XXI*, 12(1), 43-65. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.12.287>
- Hamodi, C., López Pastor V. C., & López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-61.
- Hashim, N., & Hashim, H. (2010). Outcome based education performance evaluation on the final year degree project. In P. Dondon, & O. Martin (Orgs.), *The Proceedings of the 7th WSEAS international conference on engineering education*. Stevens Point: World Scientific and Engineering Academy and Society. Recuperado em 5 de outubro de 2023 de <https://dl.acm.org/doi/10.5555/1864181.1864223>

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

López-Pastor, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, A. (Coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León. Recuperado em 13 de outubro de 2023 from <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>

Marín Díaz, M., Cabero Almenar, J., & Barroso Osuna, J. (2012). La rúbrica de evaluación en el proceso de formación del docente universitario: la propuesta del proyecto DIPRO 2.0. *Educación*, 48(2), 347-64. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.29>

Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en Medición*, 6, 129-34.

Mateo, J., Escofet, A., Martínez, F., Ventura, J. & Vlachopoulos, D. (2012). The final year project (FYP) in social sciences: establishment of its associated competences and evaluation standards. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 28-34. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.12.002>

Medina, C. P., Iglesia Mayol, B., Gelabert, S. V. & Ramon, M. R. R. (2020). Diseño, aplicación y valoración del feedback formativo para la tutorización del TFG. *Magister*, 32(1), 1-8. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.1-8>

Meusen-Beekman, K. D., Joosten-ten Brinke, D., & Boshuizen, H. P. (2016). Effects of formative assessments to develop self-regulation among sixth grade students: Results from a randomized controlled intervention. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.008>

Milena, Z. R., Dainora, G., & Alin, S. (2008). Qualitative research methods: a comparison between focus-group and in-depth interview. *Annals of Faculty of Economics*, 4(1), 1279-83.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Ciudad de México: Fontamara.

- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2017). Autoevaluación: connotaciones teóricas y prácticas: cuándo ocurre, cómo se adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 11(30), 551-76. <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational research review*, 9, 129-44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2020). A critical review of the arguments against the use of rubrics. *Educational Research Review*, 30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100329>
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Reche, E. (2013). Rubrics vs. self-assessment scripts effect on self-regulation, performance and self-efficacy in pre-service teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 39(3), 125-32. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.04.001>
- Panadero, E., Romero, M., & Strijbos, J. W. (2013). The impact of a rubric and friendship on peer assessment: Effects on construct validity, performance, and perceptions of fairness and comfort. *Studies in Educational Evaluation*, 39(4), 195-203. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.005>
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. A., & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and individual differences*, 22(6), 806-13. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.007>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Revisión sobre autoevaluación educativa: evidencia empírica de su implementación a través de la autocalificación sin criterios de evaluación, rúbricas y guiones. *Revista de Investigación En Educación*, 11(2), 172-97. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined>
- Pérez Pueyo, A., Taberero Sánchez, B., López Pastor, V. M., Ureña Ortín, M., Ruiz Lara E., Caploch Bujosa, M., . . . Castejón Oliva, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el espacio europeo de educación superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-51.
- Quintana Jederman, M., & Gil Mateos, J. E. (2015) Rúbricas como método efectivo de valoración en la evaluación del aprendizaje. *Alternativas*, 16(3), 5-13. <https://doi.org/10.23878/alternativas.v16i3.73>

- Ruiz, R. (2015). *Análisis de las rúbricas para la evaluación de la expresión oral y escrita en estudiantes de grado de magisterio en educación primaria*. (Tesis doctoral). UNED. <https://9di.es/y38aq3f7>
- Resines, J. A. & Valle, R. E. (2013). La rúbrica de evaluación como instrumento de adquisición de competencias docentes: una experiencia en la formación inicial. *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, (extra), 2973-8.
- Reyes Garcia, C. I. (2013). La evaluación del trabajo fin de grado a través de la rúbrica. *El Guiniguada*, (22), 128-47. <https://doi.org/10.20420/GUIN.2013.0049>
- Sánchez, F., Climent, J. Corbalán, J., Fonseca, P., García, J., Herrero J. R., . . . López, D. (2014). Evaluation and assessment of professional skills in the final year project. In IEEE Frontiers in Education Conference – FIE, *2014 IEEE Frontiers in Education Conference Proceedings* (pp. 1-8). New York: Institute of Electrical and Electronics Engineers.
- Santos-Guerra, M. A. (2009). La evaluación institucional como autorregulación. In Ministerio de Educación Cultura y Deporte (Org.), *Nuevas Funciones de la Evaluación* (pp. 61-72). Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Sharef, N., Hamdan, H., & Madzin, H. (2014). Innovation-enhanced rubrics assessment for final year projects. *Global Journal of Engineering Education*, 16(3), 129-135. <http://www.wiete.com.au/journals/GJEE/Publish/vol16no3/05-Sharef-N.pdf>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: conformative, deformative and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38(3), 323-342. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.689693>
- Urbieta, J. M. E., Garayalde, K. A., & Losada, D. (2011). Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(3), 156-69.
- Vicario-Molina, I., Martín-Pastor, E., Gómez-Gonçalves, A., & González Rodero, L. (2020). Nuevos desafíos en la educación superior: análisis de resultados obtenidos y dificultades experimentadas en la realización del trabajo de fin de grado de estudiantes de los grados de maestro de la Universidad de Salamanca. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 195-194. <https://doi.org/10.5209/rced.62003>

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24 (1), 57-76. DOI: 10.6018/j/153

William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>

Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. In B. Wildemuth (Ed.), *Applications of social research methods to questions in information and library science* (pp. 239-247). Westport: Libraries Unlimited. Recuperado em 10 de outubro de 2023 de <https://www.drghazi.net/media/drghazi/documentary8.pdf#page=329>

Submetido em: outubro de 2022

Aceito em: novembro de 2022

Sobre os autores

Carla Fernández Garcimartín

Mestre em investigação educativa pela Facultad de Educación de Segovia da Universidad de Valladolid, España. E-mail: carlafdzg96@gmail.com

Víctor M. López Pastor

Doutor em Educação pela Facultad de Educación de Segovia da Universidad de Valladolid, España. E-mail: victor.lopez.pastor@uva.es

Teresa Fuentes Nieto

Doutora em Ciências de la Actividad Física y del Deporte pela Facultad de Educación de Segovia da Universidad de Valladolid, España. E-mail: teresa.fuentes@uva.es

David Hortigüela Alcalá

Doutor em Educação pelo Departamento de Didácticas Específicas da Universidad de Burgos, Espanha. E-mail: dhortiguela@ubu.es