

**ÁREA TEMÁTICA:** Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Formação Didático-Pedagógica de Professores em Administração

### **AVALIAR PARA APRENDER: FUNDAMENTOS E APLICAÇÕES DAS RUBRICAS AACSB NA FORMAÇÃO DOCENTE EM ADMINISTRAÇÃO**

**Resumo:** Este artigo analisa, à luz da literatura científica, o papel das tarefas autênticas no processo de ensino-aprendizagem, com foco na formação docente em contextos de avaliação por competências. O estudo foi realizado em uma universidade privada do Nordeste brasileiro, em cursos da área de Administração, no âmbito de oficinas formativas voltadas à construção de avaliações alinhadas ao perfil do egresso e às diretrizes de uma acreditação internacional. A pesquisa possui abordagem qualitativa, de natureza descritiva, e foi desenvolvida como estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de observação participante, análise documental de rubricas elaboradas pelos docentes e aplicação de questionários abertos ao final das formações. Os resultados evidenciam que o uso de tarefas autênticas tem favorecido o planejamento pedagógico intencional, com maior articulação entre objetivos de aprendizagem, critérios avaliativos e práticas de ensino. A construção colaborativa de rubricas avaliativas mostrou-se uma prática formativa potente, promovendo clareza, coerência e equidade nos processos de avaliação. Também se observou a valorização do uso da inteligência artificial como apoio à construção e refinamento dos instrumentos avaliativos. Conclui-se que, quando ancoradas em referenciais teóricos e integradas ao cotidiano docente, as tarefas autênticas e as rubricas avaliativas constituem ferramentas essenciais para fortalecer o papel formativo da avaliação e consolidar uma cultura pedagógica mais justa, reflexiva e comprometida com o desenvolvimento de competências.

**Palavras-chave:** tarefas autênticas; avaliação formativa; rubricas; competências; formação docente.

**Abstract:** This article analyzes, in light of the scientific literature, the role of authentic tasks in the teaching-learning process, with a focus on teacher education in contexts of competency-based assessment. The study was conducted at a private university in Northeastern Brazil, in Business Administration programs, within the scope of training workshops aimed at developing assessments aligned with graduate profiles and the guidelines of an international accreditation. The research adopts a qualitative and descriptive approach, designed as a case study. Data were collected through participant observation, document analysis of rubrics prepared by professors, and open-ended questionnaires applied at the end of the training sessions. The results show that the use of authentic tasks has fostered intentional pedagogical planning, with stronger alignment between learning objectives, assessment criteria, and teaching practices. The collaborative construction of assessment rubrics proved to be a powerful formative practice, promoting clarity, coherence, and fairness in evaluation processes. The study also highlighted the value of using artificial intelligence as a support tool in the construction and refinement

of assessment instruments. It is concluded that, when grounded in theoretical frameworks and integrated into teaching practice, authentic tasks and assessment rubrics constitute essential tools for strengthening the formative role of assessment and for consolidating a more just, reflective, and competence-oriented pedagogical culture.

**Keywords:** authentic tasks; formative assessment; rubrics; competencies; teacher education.

## 1. Introdução

A educação contemporânea enfrenta o desafio de formar sujeitos capazes de adquirir conhecimentos, e sobretudo, de aplicá-los de maneira significativa em contextos complexos e reais. Em um cenário marcado por frequentes e profundas transformações tecnológicas, sociais e econômicas, torna-se indispensável adotar práticas pedagógicas que articulem conhecimentos acadêmicos e o desenvolvimento de competências essenciais ao século XXI.

Nesse contexto, tarefas de desempenho e projetos autênticos emergem como estratégias eficazes para promover a aprendizagem, permitindo que estudantes integrem saberes diversos e os mobilizem na resolução de problemas relevantes. Essas abordagens favorecem a construção de um aprendizado mais contextualizado e duradouro, ao mesmo tempo em que produzem evidências concretas da compreensão e da capacidade de aplicação dos conhecimentos.

Além disso, tais práticas ampliam as possibilidades de integração de competências como pensamento crítico, criatividade, colaboração, comunicação e o uso ético e estratégico das tecnologias digitais. No entanto, para que essas estratégias cumpram seu potencial formativo, devem ser cuidadosamente planejadas, com critérios claros de autenticidade, complexidade e pertinência curricular (Doubet, Carbaugh & McTighe, 2020).

Apesar de sua relevância, observa-se que a implementação de tarefas autênticas ainda enfrenta desafios pedagógicos e estruturais, tais como a falta de formação docente específica, a fragmentação curricular e a ausência de critérios claros para avaliação. Diante disso, o presente estudo se propõe a investigar as potencialidades e os limites das tarefas de desempenho e dos projetos autênticos na promoção da aprendizagem significativa e no desenvolvimento de competências do século XXI.

Este artigo tem como objetivo geral analisar, à luz da literatura científica, o papel das tarefas autênticas no processo de ensino-aprendizagem. Especificamente, busca-se: i) analisar como tarefas autênticas e projetos têm qualificado o planejamento avaliativo docente, ii) identificar benefícios e desafios enfrentados por docentes na elaboração e uso de rubricas avaliativas, com foco em suas implicações para a prática pedagógica.

## 2. Fundamentação Teórica

É essencial que o conhecimento construído em um contexto, como a sala de aula, possa ser transferido e utilizado de forma eficaz em situações diferentes e práticas. No entanto, um dos maiores desafios nesse processo é o chamado “conhecimento inerte”, que ocorre quando o discente possui conhecimentos mas não consegue aplicá-los fora do ambiente em que foram desenvolvidos. Esse fenômeno pode ser explicado por diferentes fatores: falta de estratégias metacognitivas para acessar o conhecimento, estrutura inadequada do próprio conhecimento que impede sua aplicação, ou ainda pelo fato de o aprendizado estar excessivamente vinculado ao contexto original, dificultando sua generalização para novas situações (Mandl, Renkl & Gruber, 1996).

Essa limitação, embora inicialmente percebida como um entrave de ordem cognitiva, revela implicações que extrapolam o domínio acadêmico. O problema do conhecimento inerte impacta diretamente a formação de sujeitos capazes de atuar criticamente na sociedade e nos ambientes organizacionais, pois compromete a capacidade de transformar o saber acadêmico em ações concretas e socialmente relevantes. A desconexão entre teoria e prática fragiliza o papel emancipador da educação e evidencia a urgência de metodologias pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem com aplicabilidade real. Estudos indicam que a superação desse obstáculo exige o incentivo à reconstrução ativa do conhecimento, possibilitando sua mobilização em contextos diversos e sua ressignificação contínua frente às demandas do mundo contemporâneo (Mandl, Renkl & Gruber, 1996; Larsen-Freeman, 2013).

Nessa perspectiva, torna-se necessário fortalecer as abordagens didáticas que favorecem o protagonismo discente, substituindo a lógica de simples transferência de conteúdos por práticas que promovam a construção do conhecimento. A aprendizagem, nesse sentido, não deve ser entendida como um processo linear de acúmulo, mas como uma construção dinâmica e relacional. Atividades que favoreçam a reflexão crítica, a descoberta de padrões e a ampliação das conexões conceituais emergem como estratégias fundamentais para garantir a flexibilidade cognitiva e a autonomia intelectual dos(as) estudantes. Esse processo de reconstrução ativa contribui não apenas para a retenção do conteúdo, mas, sobretudo, para sua aplicabilidade em múltiplos contextos (Goldwater et al., 2018; Larsen-Freeman, 2013).

Diante desse cenário, algumas estratégias pedagógicas destacam-se por sua efetividade na promoção da transferência significativa. O ensino baseado na resolução de problemas, a utilização de exemplos variados e o estímulo à inferência ativa são práticas que ampliam a capacidade de generalização do conhecimento e promovem o engajamento cognitivo necessário para sua aplicação em situações novas e desafiadoras. Essas abordagens fomentam o desenvolvimento de estruturas conceituais mais robustas e flexíveis, fundamentais para a formação de sujeitos capazes de aprender continuamente e atuar de forma criativa e crítica diante das complexidades do mundo real (Mandl, Renkl & Gruber, 1996; Goldwater et al., 2018).

Nesse contexto, destacam-se as tarefas de desempenho e os projetos autênticos como metodologias particularmente alinhadas a esses princípios. Essas estratégias pedagógicas buscam aproximar o processo de aprendizagem das demandas concretas da vida em sociedade e do mundo do trabalho, promovendo o desenvolvimento de competências complexas e transferíveis (Velasco-Martínez & Tójar-Hurtado, 2018). Ao desafiar os(as) estudantes a resolverem problemas significativos, colaborarem com seus pares, refletirem criticamente sobre suas ações e produzirem soluções ou produtos com relevância prática, essas práticas mobilizam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de forma integrada. Dessa maneira, favorecem uma aprendizagem ativa, contextualizada e dotada de sentido, contribuindo não apenas para a aquisição de saberes, mas também para sua aplicação efetiva em contextos reais.

Pesquisas recentes apontam que a elaboração e a implementação de tarefas autênticas exigem um planejamento intencional por parte do(a) docente, que deve considerar a clareza dos objetivos, os critérios de avaliação baseados em desempenho e a articulação entre o conteúdo curricular e o contexto prático. Modelos como o SAROPAS — centrado no desenvolvimento de competências — oferecem estruturas para apoiar o desenho dessas tarefas, assegurando que elas promovam não apenas o domínio conceitual, mas também a aplicação do conhecimento em situações diversas (Urbankowski & Barnes, 2014; Teng & Lu, 2022).

Adicionalmente, estudos demonstram que o uso de projetos autênticos em sala de aula contribui para a motivação e o engajamento dos(as) estudantes, além de melhorar significativamente o desempenho acadêmico, especialmente quando essas experiências estão alinhadas a propósitos reais e socialmente relevantes. A aprendizagem baseada em projetos, nesse contexto, tem se revelado uma metodologia eficaz para promover a autonomia, o pensamento crítico e as capacidades de tomada de decisão e resolução de problemas — atributos essenciais à formação cidadã e profissional no século XXI (Andersen, Ngereja & Hussein, 2020) e que figuram dentre os previstos como mais relevantes até 2030 pelo *Future of Jobs Report* do Fórum Econômico Mundial (WEF, 2025).

As competências do século XXI na educação englobam um conjunto de habilidades consideradas essenciais para a formação de sujeitos autônomos, criativos e capazes de lidar com os desafios de um mundo em constante transformação. Dentre tais competências, destacam-se o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração e a comunicação — amplamente conhecidas como as “4Cs” —, além do uso integrado e reflexivo das tecnologias digitais. Essas habilidades não apenas complementam os conhecimentos tradicionais, mas ampliam a capacidade dos(as) estudantes de agir com responsabilidade, resolver problemas complexos, trabalhar em equipe e expressar-se com clareza em diferentes contextos (Camarda et al., 2023; Keane, Blicblau & Keane, 2016; Stanikzai, 2023). Pesquisas mostram que a promoção das 4Cs aumenta o engajamento, a autonomia e a preparação dos estudantes para os desafios do mundo do trabalho e da vida em sociedade, indicando que essas

competências são fundamentais para uma educação voltada à formação integral e cidadã.

A promoção dessas competências exige uma transformação curricular e didática que transcenda a lógica da instrução transmissiva e favoreça abordagens interativas, investigativas e situadas, em que os(as) estudantes desempenhem papéis ativos no processo de aprendizagem. Essa perspectiva está alinhada às diretrizes de renovação educacional propostas por pesquisadores e instituições que defendem uma educação voltada para o futuro, comprometida com o desenvolvimento integral e com a preparação para o mundo do trabalho e da cidadania global (Suharta et al., 2025).

Desta forma, o uso de rubricas avaliativas destaca-se como uma ferramenta fundamental para qualificar o processo de avaliação e fortalecer a coerência entre ensino, aprendizagem e mensuração do desempenho. As rubricas permitem estabelecer critérios claros, objetivos e transparentes, descrevendo diferentes níveis de qualidade para cada aspecto do desempenho esperado. Essa estrutura contribui para que os(as) estudantes compreendam as expectativas da tarefa, possam monitorar seu progresso e receber feedback mais formativo e direcionado (Wolf & Stevens, 2007, Brookhart, 2018; Nkhoma et al., 2020; Furman, 2024).

Além de promover maior equidade no processo avaliativo, as rubricas também favorecem o engajamento dos(as) alunos(as) ao tornarem os objetivos de aprendizagem mais visíveis e acessíveis. Em ambientes virtuais ou híbridos de aprendizagem, por exemplo, seu uso tem sido apontado como estratégico para manter a qualidade e a padronização das práticas de ensino e avaliação, mesmo em contextos marcados por distanciamento físico e alta diversidade de estilos de aprendizagem (Farzana, 2023).

Rubricas bem elaboradas não apenas orientam os(as) avaliadores(as) na condução de um julgamento mais consistente e criterioso, mas também desempenham um papel formativo fundamental ao explicitar aos(as) estudantes os elementos que caracterizam um trabalho de qualidade. Ao descrever gradualmente os níveis de desempenho esperados, as rubricas favorecem a autorreflexão, a autorregulação da aprendizagem e o desenvolvimento de competências avaliativas, permitindo que os(as) alunos(as) identifiquem suas fortalezas e pontos de melhoria. Essa transparência no processo avaliativo contribui para a construção de uma aprendizagem mais significativa e alinhada aos objetivos educacionais (Nawrin & Sadek, 2023; Nkhoma et al., 2020; Farzana, 2023; Augusto & Zanotto, 2024).

Além de seu caráter formativo, as rubricas também desempenham um papel importante na padronização e na promoção da justiça avaliativa, ao oferecerem critérios previamente definidos que reduzem a subjetividade dos julgamentos e aumentam a confiabilidade dos resultados. Ao sistematizar os parâmetros de avaliação, elas favorecem a equidade no tratamento dos(as) estudantes, assegurando que o desempenho seja analisado com base em evidências claras e comparáveis. Essa característica é especialmente relevante em contextos de ensino superior e em práticas pedagógicas fundamentadas em competências e nas habilidades do século XXI (Nawrin & Sadek, 2023; Hamdu,

Suryana & Nurhaifa, 2020). No entanto, mudanças significativas nos processos educativos requerem, além de reflexão e engajamento docente, preparo desses profissionais, como verifica Cordova (2020) em mapeamento dos desafios postos à formação por competências e uso de rubricas avaliativas no Ensino Superior.

Em síntese, promover a transferência significativa da aprendizagem requer um redesenho intencional do processo educativo, que integre metodologias ativas, como tarefas de desempenho e projetos autênticos, à promoção das competências do século XXI e ao uso de avaliações coerentes e formativas. Essa articulação amplia o potencial da universidade como espaço de formação crítica e prática, conectando o conhecimento acadêmico às exigências sociais, profissionais e humanas do mundo contemporâneo. Ao reconhecer que a aprendizagem não se limita à assimilação de conteúdos, mas envolve a mobilização de saberes em contextos diversos, reafirma-se a importância de uma educação comprometida com o desenvolvimento integral do sujeito e com a construção de percursos formativos mais justos, reflexivos e transformadores.

### 3. Metodologia

Este estudo é qualitativo, de natureza descritiva, configurado como um estudo de caso. A escolha por esse delineamento metodológico justifica-se pela intenção de compreender de forma aprofundada as percepções de docentes da área de Administração envolvidos em formações voltadas à avaliação por competências, com foco na elaboração e uso de rubricas avaliativas. Conforme Yin (2015), o estudo de caso é especialmente apropriado quando se busca examinar fenômenos contemporâneos inseridos em contextos reais e institucionais, com múltiplas fontes de evidência. O estudo foi realizado em uma universidade privada do Nordeste brasileiro, na unidade acadêmica que abriga os cursos da área de Administração no escopo da acreditação AACSB (*Association to Advance Collegiate Schools of Business*). A AACSB é uma das mais renomadas organizações de acreditação de escolas de negócios no mundo, reconhecida por estabelecer padrões rigorosos de qualidade acadêmica, inovação, impacto e engajamento (AACSB International, 2024). A entidade acreditadora exige que as instituições demonstrem evidências de aprendizagem, práticas pedagógicas alinhadas ao ensino-aprendizagem por competências e melhoria contínua, o que torna relevante a implementação de instrumentos como rubricas avaliativas (Gianesi, Massi & Mallet, 2020).

A investigação teve como foco dois momentos formativos promovidos em 2025: (1) a formação “Rubricas de Excelência”, realizada nos dias 4 e 11 de abril, com carga horária de 10 horas (6h presenciais e 4h remotas), envolvendo cerca de 25 docentes, coordenadores e membros dos NDEs dos cursos da referida unidade acadêmica; e (2) o workshop “Avaliação de Aprendizagem”, nos dias 23 e 24 de junho, com 8 horas de duração, reunindo cerca de 70 professores em ambos os dias. A primeira formação teve como objetivo a elaboração de rubricas avaliativas alinhadas aos objetivos de aprendizagem

dos cursos, com atividades como análise de rubricas, vinculação das atividades docentes ao perfil do egresso, integração de inteligência artificial (IA) generativa (como o ChatGPT) para o refinamento dos critérios e descritores. O uso de IA como ferramenta pedagógica emergente no ensino superior tem sido reconhecido como uma estratégia promissora para promover personalização da aprendizagem e qualificação do feedback (Zawacki-Richter et al., 2019; Luckin et al., 2016).

Já o workshop de junho aprofundou a fundamentação sobre avaliação formativa, promovendo a construção de planos individuais de avaliação por competências e a apresentação de estratégias práticas para a integração da avaliação com outros aspectos da prática docente, como a curricularização da extensão e atendimento a estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE). A avaliação por competências, nesse contexto, implica articular conteúdos, habilidades, atitudes e critérios de desempenho, com foco no desenvolvimento integral do estudante (Perrenoud, 1999).

Os dados da pesquisa foram obtidos por meio da observação participante, análise documental das rubricas e planos produzidos, além de um questionário qualitativo aplicado ao final das formações. A análise foi realizada a partir da técnica de análise temática de conteúdo (Bardin, 2011), com categorias definidas em torno dos objetivos da pesquisa: compreensão conceitual sobre rubricas, aplicabilidade prática na docência, uso de IA no processo avaliativo e impacto percebido na atuação pedagógica. A triangulação das fontes de dados e o cruzamento com a literatura permitiram ampliar a validade interpretativa dos achados (Flick, 2009).

#### **4. Análise e Discussão dos Resultados**

Esta seção analisa criticamente os achados da pesquisa a partir de quatro eixos estruturantes, formulados com base nos objetivos específicos do estudo e fundamentados na literatura sobre avaliação formativa, competências docentes e inovação pedagógica. Os dados empíricos foram extraídos das oficinas realizadas em abril e junho de 2025, dos instrumentos produzidos pelos docentes e das respostas aos questionários de avaliação, interpretados por meio de análise temática.

##### **4.1 Tarefas e projetos: a reconstrução do planejamento avaliativo a partir da prática formativa**

As atividades realizadas ao longo das formações revelam um avanço qualitativo no entendimento dos docentes sobre o papel da avaliação no processo de aprendizagem. A análise das rubricas construídas demonstra um esforço claro de alinhar as práticas avaliativas às competências visadas pelo perfil do egresso. Essa transição, embora ainda em construção, aponta para um deslocamento do modelo centrado na mensuração para um modelo centrado no desempenho e na compreensão significativa (Brookhart, 2018).

Do ponto de vista formativo, o processo de construção das rubricas funcionou como espaço de reconceitualização do planejamento didático: ao serem desafiados a transformar objetivos de aprendizagem em critérios e descritores,

os docentes passaram a pensar suas atividades a partir da lógica do *backward design* (McTighe & Wiggins, 2005). Isso foi evidenciado nas respostas espontâneas, como a de um participante que afirmou ter sido marcado pelo “aperfeiçoamento do sistema de avaliação” e pela “complexidade das avaliações de aprendizagem”.

Além disso, a estrutura coletiva das oficinas promoveu a partilha de estratégias de ensino que valorizam a autenticidade, a interdisciplinaridade e a resolução de problemas reais, como sugerem Doubet et al. (2020). A partir das tarefas discutidas, observou-se a valorização de projetos interdisciplinares, apresentações em grupo com base em rubricas e planos de avaliação conectados à extensão universitária.

O envolvimento dos professores com a construção de rubricas resultou em maior consciência sobre a coerência entre ensino, aprendizagem e avaliação. A elaboração colaborativa com colegas da mesma área propiciou processos metacognitivos, conforme o diálogo sobre as atividades avaliativas propostas aos estudantes instigava reflexões sobre objetivos, prioridades e metodologias didáticos (Furman, 2024). A prática de traduzir competências em critérios concretos fortaleceu a capacidade dos docentes de planejar intencionalmente, selecionando atividades que demandem pensamento crítico, autonomia e aplicação do conhecimento em contextos complexos. Ao mesmo tempo, revelou-se como um exercício de formação contínua, capaz de ampliar a responsabilidade docente na formação integral dos estudantes.

#### **4.2 Benefícios e desafios na construção e uso de rubricas avaliativas: entre o domínio técnico e a transformação pedagógica**

O uso das rubricas como instrumentos avaliativos revelou-se benéfico em múltiplas dimensões: clareza na comunicação de expectativas, transparência na avaliação, estímulo à autorregulação dos estudantes e valorização do feedback. Essas percepções foram recorrentes nos relatos dos participantes. Um docente, por exemplo, destacou o impacto da rubrica na “organização do raciocínio avaliativo”; outro, no segundo dia, afirmou que o uso da IA para “criar rubricas” o fez “repensar completamente a prática de avaliação”.

Por outro lado, o processo formativo evidenciou desafios importantes. A dificuldade de redigir descritores com linguagem precisa, a incerteza sobre como operacionalizar competências subjetivas e o tempo exigido para a construção dos instrumentos foram apontados como entraves. Um dos participantes sintetizou essa tensão ao afirmar que a prática o fez “refletir sobre o quanto ainda avaliamos de forma intuitiva, sem parâmetros consistentes”. Tal fala ratifica um dos benefícios mais citados do uso de rubricas avaliativas: a consistência na avaliação por diferentes docentes - ou pela mesma pessoa em diferentes momentos (Augusto; Zanotto, 2024).

Essas dificuldades alinham-se às constatações de Hamdu et al. (2020), que apontam que o domínio técnico da construção de rubricas demanda formação continuada, estudo e oportunidade de experimentação. Mais do que um artefato pedagógico, a rubrica exige uma reorganização do olhar do professor sobre o que significa “evidência de aprendizagem”.



As formações mostraram que a apropriação das rubricas avaliativas como ferramenta formativa requer não apenas capacitação técnica (Cordova, 2020), mas também um movimento de tomada de consciência sobre os sentidos da avaliação. Isso exige, do ponto de vista institucional, espaços recorrentes de formação colaborativa, tempo docente protegido e valorização dessas práticas em políticas de desenvolvimento profissional. As rubricas funcionam, nesse sentido, como catalisadoras de uma postura avaliativa mais crítica, justa e sensível à diversidade.

#### **4.3 Diálogo com a literatura: rubricas avaliativas como mediação da aprendizagem e da profissionalidade docente**

Os dados empíricos convergem com a literatura internacional no que diz respeito à eficácia das rubricas como instrumento de mediação pedagógica. Brookhart (2018), Augusto & Zanotto (2024), Andrade (2005) e inúmeros outros destacam que as rubricas, quando utilizadas de forma consistente, ajudam os estudantes a compreender os critérios de qualidade, promovem maior engajamento e facilitam o feedback formativo. Esses efeitos foram percebidos pelos docentes participantes, que indicaram maior confiança para orientar os estudantes e para dar devolutivas construtivas.

Além disso, as experiências formativas demonstraram consonância com o que apontam Zawacki-Richter et al. (2019) sobre o potencial da inteligência artificial no apoio à avaliação. A oficina sobre IA provocou entusiasmo entre os participantes, sendo considerada por muitos como o “momento mais marcante” da formação. A utilização de ferramentas como o ChatGPT para criar descritores e planejar tarefas avaliativas foi vista como aliada e não substituta da atuação docente — um ponto que reforça a importância de uma formação digital crítica.

A articulação entre experiência prática, repertório teórico e uso crítico de tecnologias potencializa a formação docente como prática reflexiva. Ao situar suas ações em referenciais científicos, os professores adquirem maior autonomia para inovar com consciência, consistência e criticidade, reconhecendo o valor formativo da avaliação e ampliando seu repertório para lidar com desafios cotidianos da docência universitária.

Ademais, a escuta qualificada dos participantes revela caminhos promissores. Foram sugeridas novas oficinas sobre “avaliação e IA”, formações específicas sobre “feedbacks personalizados” e momentos de troca entre docentes de diferentes áreas.

Os resultados evidenciam que a construção de uma cultura avaliativa formativa requer apoio gerencial, tempo formativo, investimento em infraestrutura e, sobretudo, o reconhecimento de que a melhoria da avaliação passa pela valorização da docência. O uso das rubricas avaliativas torna-se, nesse contexto, não apenas uma técnica, mas parte de um projeto político-pedagógico que reposiciona o professor como agente central na formação integral dos estudantes.

## 5. Conclusão e Contribuições

Este artigo teve como objetivo geral analisar, à luz da literatura científica, o papel das tarefas autênticas no processo de ensino-aprendizagem. Especificamente, buscou-se: (i) analisar como tarefas autênticas e projetos têm qualificado o planejamento avaliativo docente; e (ii) identificar benefícios e desafios enfrentados por docentes na elaboração e uso de rubricas, com foco em suas implicações para a prática pedagógica.

Os dados analisados demonstram que a vivência prática de planejamento, construção e aplicação de tarefas autênticas, articuladas a rubricas avaliativas, contribuiu para ressignificar a maneira como os docentes compreendem e realizam a avaliação. A construção coletiva das rubricas funcionou como espaço formativo, ao exigir dos participantes uma leitura crítica das competências curriculares, maior clareza sobre os objetivos de aprendizagem e precisão na definição dos critérios de desempenho. Nesse processo, emergiu uma nova consciência docente sobre a avaliação como parte constitutiva da aprendizagem, e não como mero instrumento de verificação.

Do ponto de vista teórico, os achados da pesquisa dialogam com os autores que defendem a centralidade da avaliação formativa na construção de uma aprendizagem significativa (Brookhart, 2018; Perrenoud, 1999; Doubet et al., 2020). A literatura reforça que as rubricas, quando bem estruturadas, são ferramentas potentes de mediação entre a intenção pedagógica e a prática avaliativa, favorecendo tanto o ensino intencional quanto o desenvolvimento da autonomia discente (Wolf & Stevens, 2007; Cordova, 2020; Augusto & Zanotto, 2024).

As contribuições práticas desta pesquisa evidenciam-se na própria experiência formativa investigada: os docentes, ao planejarem tarefas mais contextualizadas e conectadas às competências, passaram a desenvolver instrumentos avaliativos mais coerentes e transparentes. As rubricas elaboradas nas oficinas — voltadas à comunicação, ao trabalho em equipe, à produção científica e à extensão — revelam um avanço considerável em termos de alinhamento entre o que se espera do estudante e o que se avalia. Além disso, a incorporação da inteligência artificial ao processo de criação e refinamento dos descritores das rubricas mostrou-se uma estratégia promissora, ao facilitar o trabalho docente sem abdicar do rigor pedagógico.

Socialmente, a adoção de rubricas avaliativas como prática recorrente tem potencial para democratizar o processo avaliativo, ao tornar visíveis os critérios de qualidade e reduzir as desigualdades de julgamento. Essa transparência contribui para uma formação mais justa, sobretudo em contextos marcados por diversidade sociocultural, e fortalece o vínculo entre avaliação e equidade educacional.

Contudo, o estudo apresenta limitações. Por tratar-se de um estudo de caso descritivo, realizado em uma única instituição, seus resultados não podem ser generalizados. Além disso, os dados foram coletados em momentos formativos pontuais, o que impossibilita observar transformações de médio ou longo prazo

nas práticas docentes. Estudos futuros podem investigar os impactos continuados do uso de rubricas na aprendizagem dos estudantes, explorar o papel da IA como coautora de instrumentos avaliativos, ou ainda comparar práticas avaliativas em diferentes culturas institucionais.

## Referências Bibliográficas

AACSB International. (2024). *Business accreditation*. Recuperado em 29 de julho de 2025, de <https://www.aacsb.edu/educators/accreditation/business-accreditation>

Andersen, B., Ngereja, B., & Hussein, B. (2020). Does Project-Based Learning (PBL) promote student learning? A performance evaluation. *Education Sciences*, 10(11), 330. <https://doi.org/10.3390/educsci10110330>

Andrade, H. G. (2005). O uso de rubricas na avaliação formativa. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 14(23), 41–50.

Augusto, T. A., Zanotto, M. A. C. (2024) Avaliação por rubricas no Ensino Superior: um levantamento bibliográfico. *Meta: Avaliação*, 16(50), 83-109. <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/4225/0>

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (Edição revisada e ampliada). São Paulo: Edições 70.

Brookhart, S. M. (2018). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria, VA: ASCD.

Camarda, D., Sampaio, B., Oliveira, D., & Lima, M. (2023). Competências para o século XXI e práticas pedagógicas inovadoras. *Revista Brasileira de Educação*, 28, e280015.

Doubet, K., Carbaugh, E., & McTighe, J. (2020). *Designing authentic performance tasks and projects: Tools for meaningful learning and assessment*. Alexandria, VA: ASCD.

Farzana, T. (2023). Standard measurement in online learning: A rubric as a focus on teaching-learning practices to move up quality education. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*, 1(3). <https://doi.org/10.59652/jetm.v1i3.37>

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Furman, W. (2024). Rubric Design: A Designer's Perspective. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 24(4), 221-237. <https://doi.org/10.14434/josotl.v24i4.35789>

Gianesi, I. G. N., Massi, J. M., & Mallet, D. (2020). *Formação de professores no desenho de disciplinas e cursos: foco na garantia de aprendizagem*. São Paulo: Atlas.

Goldwater, M., Livesey, E., Don, H., & Krusche, M. (2018). Relational discovery in category learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 147(1), 1–35. <https://doi.org/10.1037/xge0000387>

Hamdu, G., Suryana, Y., & Nurhaifa, I. (2020). Rubrik penilaian kinerja pada pembelajaran STEM berbasis keterampilan 4C. *Indonesian Journal of Primary Education*, 4(1), 33–40. <https://doi.org/10.17509/ijpe.v4i1.24742>

Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.

Larsen-Freeman, D. (2013). Transfer of learning transformed. *Language Learning*, 63(Suppl. 1), 107–129. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00740.x>

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.

Mandl, H., Renkl, A., & Gruber, H. (1996). Inert knowledge: Analyses and remedies. *Educational Psychologist*, 31(2), 115–121. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3102\\_3](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3102_3)

McTighe, J., & Wiggins, G. (2005). *Understanding by design* (Expanded 2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Nawrin, T., & Sadek, A. (2023). Role of rubric in assessment of language learning in higher education. *Teacher's World: Journal of Education and Research*, 48(2). <https://doi.org/10.3329/twjer.v48i2.67555>

Nkhoma, M., Thomas, S., Nkhoma, C., & Le, N. (2020). The role of rubrics in learning and implementation of authentic assessment: A literature review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 237–276. <https://doi.org/10.28945/4606>

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Teng, D., & Lu, H. (2022). SAROPAS: A competency-based performance task design model. *Education and New Developments 2022 – Volume 2*. <https://doi.org/10.36315/2022v2end069>

Urbankowski, D., & Barnes, N. (2014). Planning, implementing, and assessing an authentic performance task in middle grades classrooms. *Middle School Journal*, 45(5), 17–24. <https://doi.org/10.1080/00940771.2014.11461896>

Velasco-Martínez, L. C., & Tójar-Hurtado, J.-C. (2018). Competency-Based Evaluation in Higher Education—Design and Use of Competence Rubrics by University Educators. *International Education Studies*; 11(2), 2018. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1167600.pdf>

Wolf, K., & Stevens, E. (2007). The Role of Rubrics in Advancing and Assessing Student Learning. *The Journal of Effective Teaching*, 7(1), 3-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055646.pdf>

World Economic Forum. (2025). *Future of Jobs Report 2025*. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025>

Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (5ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

36° ENANGRAD