



DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v17.i36.e915>

Recebimento em: 26/07/2025 | Aceite em: 18/07/2026

ARTIGOS

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Pablo FERREIRA PEREIRA

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Bagé, RS, Brasil

pablopereira.aluno@unipampa.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-7442-2308> 

Patrik VAZ DA ROSA

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Bagé, RS, Brasil

patrikrosa.aluno@unipampa.edu.br

<https://orcid.org/0009-0004-0493-7420> 

Leandro BLASS

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Bagé, RS, Brasil

leandroblsass@unipampa.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-2302-776X> 

Valesca BRASIL IRALA

Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Bagé, RS, Brasil

valescairala@unipampa.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-6190-8440> 

RESUMO: O artigo analisa duas experiências de estágio de docência no ensino superior, realizadas por mestrandos em disciplinas de licenciatura, com foco no desenvolvimento de competências pedagógicas e no uso de rubricas avaliativas. Trata-se de pesquisa descritiva e exploratória, de abordagem mista, com dados produzidos por questionário aplicado a 27 estudantes. Os resultados indicam avaliação positiva da clareza comunicativa, da interação e da organização didática dos estagiários. Entretanto, também evidenciam tensões relevantes: baixa percepção de desafio em uma das disciplinas, demanda por maior diversificação metodológica e ambivalência discente diante das rubricas, associadas tanto à transparência avaliativa quanto à rigidez e à ansiedade. Conclui-se que o estágio favorece a articulação entre planejamento, mediação pedagógica e avaliação, desde que acompanhado de reflexão sistemática sobre os limites das estratégias adotadas.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio docente. Ensino superior. Metodologias ativas. Avaliação formativa.

DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL COMPETENCIES DURING TEACHING INTERNSHIP IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: This article analyzes two teaching internship experiences in higher education, conducted by master's students in undergraduate teacher education courses, focusing on the development of pedagogical competencies and the use of assessment rubrics. It is a descriptive and exploratory mixed-methods study, based on questionnaire data from 27 students. The results indicate positive perceptions regarding communicative clarity, interaction, and didactic organization. However, they also reveal relevant tensions: low perceived challenge in one course, a demand for greater methodological diversification, and students' ambivalent views of rubrics, which were associated both with assessment transparency and with rigidity and anxiety. The study concludes that teaching internships can foster the articulation of planning, pedagogical mediation, and assessment, provided that the strategies adopted are accompanied by systematic reflection on their limits.

KEYWORDS: Teaching internship. Higher education. Active methodologies. Formative assessment.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

RESUMEN: El artículo analiza dos experiencias de práctica docente en la educación superior, realizadas por estudiantes de maestría en asignaturas de licenciatura, con foco en el desarrollo de competencias pedagógicas y en el uso de rúbricas de evaluación. Se trata de una investigación descriptiva y exploratoria, de enfoque mixto, con datos producidos mediante cuestionario aplicado a 27 estudiantes. Los resultados indican una valoración positiva de la claridad comunicativa, la interacción y la organización didáctica de los practicantes. Sin embargo, también evidencian tensiones relevantes: baja percepción de desafío en una de las asignaturas, demanda de mayor diversificación metodológica y ambivalencia estudiantil ante las rúbricas, asociadas tanto a la transparencia evaluativa como a la rigidez y la ansiedad. Se concluye que la práctica docente favorece la articulación entre planificación, mediación pedagógica y evaluación, siempre que las estrategias adoptadas sean acompañadas por reflexión sistemática sobre sus límites.

PALABRAS-CLAVE: Práctica docente. Educación superior. Metodologías activas. Evaluación formativa.

INTRODUÇÃO

A formação para a docência no ensino superior não se reduz ao domínio de conteúdos específicos. Ela envolve a construção de saberes pedagógicos, avaliativos e relacionais que se desenvolvem em situações concretas de ensino, especialmente quando a prática é acompanhada por reflexão sistemática. Nesse cenário, o estágio de docência constitui espaço formativo relevante, pois aproxima pós-graduandos da complexidade do planejamento, da mediação em sala de aula e da avaliação da aprendizagem.

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), o estágio permite aos mestrandos vivenciar a docência na graduação e problematizar as exigências pedagógicas da universidade. Além de constituir requisito previsto pela CAPES para bolsistas, a experiência pode ampliar a formação docente quando supera a mera execução de aulas e se converte em objeto de análise.

O objetivo deste artigo é analisar de que modo duas experiências de estágio de docência no ensino superior contribuíram para o desenvolvimento de competências pedagógicas, considerando as estratégias didáticas adotadas e as percepções discentes sobre o uso de rubricas avaliativas. A pergunta de pesquisa foi assim definida: de que maneira a experiência de estágio contribui para a formação pedagógica e profissional de docentes em formação, e como os estudantes percebem a avaliação por rubricas nesse processo?

O estudo toma como campo duas disciplinas ofertadas no segundo semestre de 2024 na UNIPAMPA, campus Bagé/RS: Lógica Computacional para o Ensino de Matemática, vinculada à Licenciatura em Matemática, e História da Educação Brasileira, componente multicurso frequentado por estudantes das licenciaturas em Física, Matemática, Letras e Química. O texto organiza-se em fundamentação teórica, metodologia, resultados e considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Competências pedagógicas são compreendidas como capacidades profissionais mobilizadas no planejamento, na mediação didática, na gestão da interação, na seleção de estratégias de ensino e na avaliação da aprendizagem. Não se trata de atributos genéricos ou individuais, mas de saberes situados, construídos na relação entre conhecimento específico, conhecimento pedagógico e leitura crítica do contexto formativo (Pimenta; Anastasiou, 2014; Masetto, 2003; Cunha, 1989).

O estágio docente no ensino superior é etapa significativa da formação pedagógica de pós-graduandos, ao articular teoria, prática e reflexão sobre a ação docente. A Portaria n.º 76/2010 da CAPES prevê essa atividade para bolsistas, com a finalidade de qualificar a docência na graduação (CAPES, 2010). Nessa perspectiva, o estágio não deve ser tratado apenas como requisito administrativo, mas como dispositivo de formação profissional.

A literatura sobre docência universitária indica que a identidade docente se constitui em práticas de planejamento, mediação, avaliação e análise crítica da própria atuação (Martin-Franchi; Lima; Câmara, 2022). Ao assumir progressivamente tarefas de ensino, o estagiário exercita competências como organização didática, comunicação, gestão de sala, escuta dos estudantes e tomada de decisões diante de contingências pedagógicas.

As metodologias ativas, nesse contexto, não foram tomadas como solução automática para a aprendizagem, mas como estratégias que deslocam o estudante de uma posição predominantemente receptiva para uma participação mais efetiva na construção do conhecimento (Prince, 2004; Michael, 2006). Sua efetividade depende da coerência entre objetivos, atividades, tempo disponível, características da turma e avaliação (Blass; Junqueira, 2025; Freeman *et al.*, 2014; Moran, 2018).

Na disciplina de Lógica Computacional para o Ensino de Matemática, adotou-se a sala de aula invertida, em que o estudo prévio sustenta o uso do tempo presencial para atividades práticas e esclarecimento de dúvidas (Bergmann; Sams, 2012). Na disciplina de História da Educação Brasileira, utilizou-se o método expositivo-dialogado, cuja pertinência depende da qualidade das problematizações propostas e da participação efetiva dos estudantes (Anastasiou; Alves, 2004; Howe; Abedin, 2013).

As duas experiências tiveram em comum o uso de rubricas avaliativas. As rubricas são instrumentos que explicitam critérios e níveis de desempenho, podendo favorecer transparência, autorregulação e alinhamento entre ensino e avaliação (Panadero; Jonsson, 2013; Brookhart, 2024). Contudo, sua função formativa não é automática: depende da mediação docente, da compreensão dos critérios pelos estudantes e da existência de devolutivas qualitativas durante o processo (Blass; Irala, 2020; Andrade; Du; Wang, 2008).

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva e exploratória, de abordagem mista, com integração de dados quantitativos e qualitativos (Creswell; Creswell, 2018; Creswell; Clark, 2018). A investigação foi desenvolvida a partir de duas experiências de estágio docente. Os estágios foram conduzidos por dois mestrandos: um licenciado em Matemática, com pesquisa vinculada à sala de aula invertida, e outro licenciado em História, com investigação sobre avaliação formativa e rubricas.

Em Lógica Computacional para o Ensino de Matemática, o estágio ocorreu em cinco encontros quinzenais. Três encontros utilizaram sala de aula invertida para o estudo de estruturas de repetição (while e for), com materiais prévios no Moodle e vídeo produzido pelo estagiário. No encontro final, os estudantes apresentaram projetos em grupo que articulavam conteúdos matemáticos ao software Scilab; as apresentações, de 25 a 35 minutos, foram avaliadas por rubrica com critérios de domínio conceitual, aplicabilidade prática e clareza comunicativa.

Em História da Educação Brasileira, o estágio teve 20 horas, distribuídas em cinco encontros noturnos. Após uma aula de observação da professora titular, o estagiário ministrou três encontros expositivo-dialogados sobre história das ideias pedagógicas, relações étnico-raciais e movimentos sociais. No último encontro, os estudantes apresentaram seminários sobre movimentos sociais, avaliados por rubrica que contemplava uso de fontes, contextualização histórica e organização da exposição.

Foram utilizados slides, textos resumidos, imagens, vídeos e questões disparadoras. A opção por recursos variados buscou sustentar a interação em aulas de curta duração, sem descaracterizar as especificidades de cada disciplina.

Participaram da pesquisa 27 estudantes respondentes: 12 de Lógica Computacional para o Ensino de Matemática e 15 de História da Educação Brasileira. A amostra foi não probabilística, definida por adesão ao questionário aplicado via Google Forms ao final dos estágios. O instrumento continha sete questões fechadas

em escala Likert de cinco pontos e seis questões abertas sobre atuação dos estagiários, estratégias de ensino e uso de rubricas.

As respostas abertas foram codificadas por turma, de R1 a R12 e de R1 a R15, preservando o anonimato. Os dados quantitativos foram analisados por estatística descritiva e consistência interna da escala pelo Alfa de Cronbach; as respostas abertas foram mobilizadas para tensionar e complementar a interpretação dos dados. A taxa de resposta em relação ao total de matriculados foi de 80 % em Lógica Computacional para o Ensino de Matemática (sobre o total de 15 matriculados) e de 55,6 % para História da Educação Brasileira (sobre o total de 27 matriculados).

RESULTADOS

Foram aplicados questionários equivalentes nas duas disciplinas para examinar a percepção dos estudantes sobre clareza das explicações, interação, engajamento, nível de desafio e uso das rubricas. A análise foi orientada pela articulação entre os percentuais da escala Likert e as respostas abertas, evitando tomar a concordância discente como evidência suficiente de aprendizagem ou de desenvolvimento docente.

O Alfa de Cronbach foi calculado apenas como indicador de consistência interna dos sete itens fechados. Considerou-se 0,70 como patamar mínimo aceitável; valores acima de 0,90 foram interpretados com cautela, pois podem sugerir redundância entre itens, sobretudo em instrumentos curtos e amostras reduzidas (Oviedo; Campo-Arias, 2005).

Tabela 1 : Alfa de Cronbach das questões de Escala Likert

Disciplina	α de Cronbach
Lógica Computacional para o Ensino de Matemática	0,764
História da Educação Brasileira	0,904

Fonte: Autores (2026)

A escala apresentou consistência aceitável em Lógica Computacional ($\alpha = 0,764$) e muito elevada em História da Educação Brasileira ($\alpha = 0,904$). Esse resultado não autoriza, por si só, a validação psicométrica do instrumento; indica apenas que os itens responderam de modo relativamente coerente no conjunto analisado.

DISCIPLINA DE LÓGICA COMPUTACIONAL PARA ENSINO DE MATEMÁTICA

Na turma de Lógica Computacional para o Ensino de Matemática foram analisadas 12 respostas. A figura 1 sintetiza os resultados dos sete itens em escala Likert. A seguir, apresenta-se a figura 1, que sintetiza as respostas dos estudantes às questões em escala *Likert* aplicadas na turma de Lógica Computacional para o Ensino de Matemática.

Os resultados indicam forte reconhecimento da clareza comunicativa do estagiário: os itens sobre esclarecimento de dúvidas, clareza das explicações e conforto para perguntar alcançaram 100% de concordância. Esse dado sugere desenvolvimento de competência pedagógica ligada à mediação verbal, à escuta e à criação de ambiente favorável à aprendizagem, dimensões coerentes com a docência entendida como prática relacional e não apenas transmissão de conteúdo.

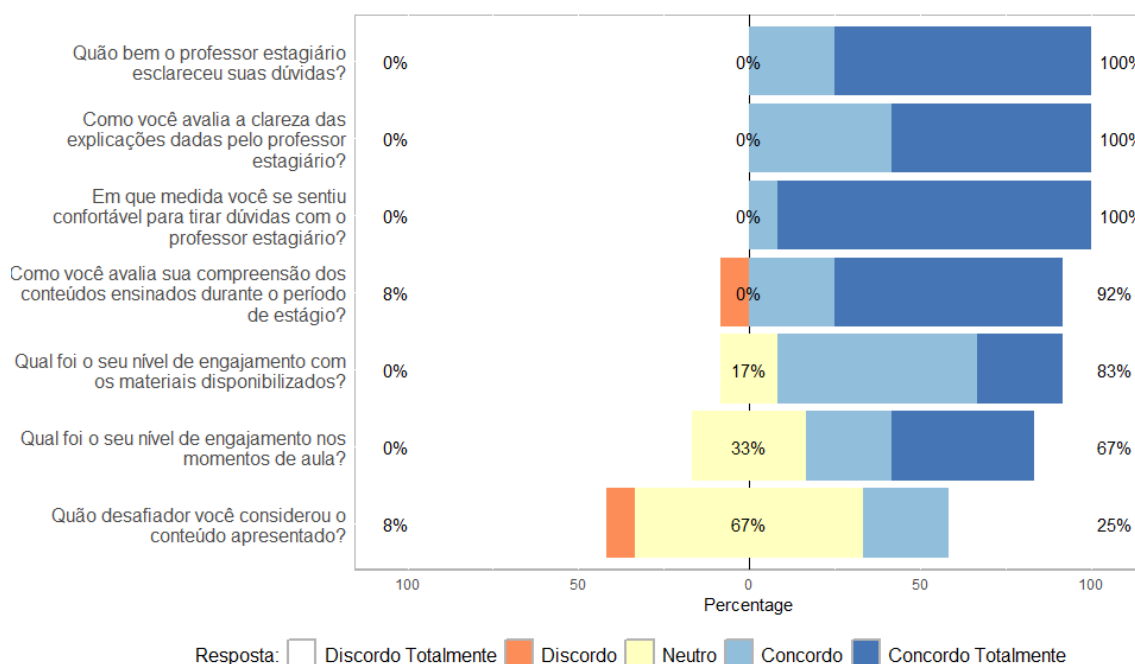


Figura 1: Escala Likert do questionário para a turma de Lógica Computacional
Fonte: Autores (2026)

O engajamento com os materiais foi avaliado positivamente por 83% dos respondentes, enquanto o engajamento nos encontros presenciais alcançou 67%. A sala de aula invertida parece ter favorecido a preparação prévia e o uso do tempo presencial para dúvidas e atividades práticas, mas a diferença entre os dois percentuais impede uma leitura triunfalista: a disponibilização de materiais não assegura, necessariamente, participação intensa em aula.

O dado mais tensionador refere-se ao desafio cognitivo: apenas 25% consideraram o conteúdo desafiador e 67% permaneceram neutros. Esse resultado fragiliza uma interpretação exclusivamente positiva da experiência e indica a necessidade de calibrar melhor a complexidade das atividades, especialmente em propostas que pretendem articular metodologia ativa e desenvolvimento de autonomia. Nas respostas abertas, os estudantes destacaram a clareza, a paciência e o apoio na resolução de dúvidas, além do uso do Scilab e do projeto final como elementos favoráveis à aprendizagem prática. Dois excertos sintetizam essa percepção:

“Gostei das explicações, gostei da paciência do professor, pois se precisasse explicava várias vezes até entendermos o conteúdo.” (R4)

“Ele apresentava os conteúdos no Scilab e tirava nossas dúvidas com exemplos [...]. A ideia do projeto foi boa também, pois tivemos que colocar em prática as funções desenvolvidas em sala.” (R8)

As falas dos estudantes indicam que a avaliação positiva da atuação do estagiário não se restringiu à clareza das explicações, mas envolveu também uma dimensão relacional da mediação docente. O estudante R4 evidencia a valorização de uma postura pedagógica paciente, responsiva e orientada ao acompanhamento das dificuldades que emergiam durante as aulas. Essa percepção sugere que a prática do estagiário foi reconhecida não apenas pela transmissão do conteúdo, mas pela disponibilidade para retomar explicações, ajustar o ritmo da aula e criar condições mais favoráveis à formulação de dúvidas.

A fala de R8 amplia essa interpretação ao destacar o uso do Scilab, o esclarecimento de dúvidas por meio de exemplos e a realização de um projeto final no qual os estudantes precisaram aplicar as funções desenvolvidas em sala. Esse excerto permite inferir que a experiência foi percebida como mais significativa quando articulou demonstração, exemplificação e aplicação prática.

A referência ao projeto final é especialmente relevante porque desloca a atividade de uma lógica exclusivamente explicativa para uma situação de mobilização dos conteúdos, aproximando a aprendizagem de uma tarefa concreta. Desse modo, as transcrições sugerem que a combinação entre explicação acessível, acompanhamento das dúvidas, uso de exemplos e atividade aplicada constituiu um eixo importante da experiência formativa na disciplina.

As sugestões de melhoria, por sua vez, concentraram-se em três aspectos: ampliar exercícios práticos, retomar conteúdos no início das aulas e reduzir o ritmo da explicação. Esses apontamentos são relevantes porque mostram que a clareza percebida não elimina a necessidade de maior estruturação progressiva da aprendizagem.

“Mais exercícios práticos.” (R5)

“Falar um pouco mais devagar.” (R6)

“Poderia fazer uma revisão em cada início de aula, para retomar todos os conteúdos aprendidos.” (R8)

As sugestões apresentadas pelos estudantes permitem tensionar a avaliação predominantemente positiva da atuação do estagiário, indicando aspectos passíveis de aprimoramento na organização didática das aulas. A solicitação por “mais exercícios práticos” (R5) sugere que a compreensão dos conteúdos de Lógica Computacional dependia não apenas da explicação conceitual, mas da ampliação de situações de aplicação, experimentação e resolução acompanhada. Essa demanda é coerente com a natureza da disciplina, na qual a aprendizagem tende a requerer ciclos recorrentes de demonstração, tentativa, erro, correção e consolidação.

A observação de R6 aponta para uma questão de ritmo pedagógico. Embora as respostas anteriores indiquem reconhecimento da clareza do estagiário, essa fala mostra que a clareza não se reduz à organização da explicação; ela também depende da velocidade com que os conceitos são apresentados e do tempo concedido para processamento. Assim, a sugestão não deve ser lida como uma crítica isolada à comunicação docente, mas como indício de que a gestão do tempo explicativo constitui uma competência pedagógica a ser desenvolvida no estágio.

Já a proposta de R8 evidencia a importância da retomada sistemática dos conteúdos como estratégia de continuidade didática. Em uma disciplina que envolve encadeamento de conceitos e procedimentos, a revisão inicial pode funcionar como mecanismo de recomposição da memória de trabalho, identificação de dúvidas residuais e preparação para novos conteúdos. Essa sugestão também indica que os estudantes reconhecem a necessidade de maior articulação entre os encontros, evitando que cada aula seja percebida como unidade isolada.

A descrição do método confirma a valorização da combinação entre explicação, exemplos e prática no computador. Entretanto, as falas também sugerem dependência forte da condução do estagiário, o que relativiza a autonomia esperada em propostas de sala de aula invertida.

“Ele explicava o material de uma forma mais simples, fazendo assim a gente compreender o material apresentado.” (R1)

“Preservava pela prática do conteúdo no computador e perguntava toda hora se possuía mais alguma dúvida.” (R5)

Ao destacar que o estagiário explicava o conteúdo “de uma forma mais simples” (R1), o estudante associa a compreensão à capacidade docente de traduzir conceitos e procedimentos em linguagem acessível, sem descaracterizar o conteúdo. Já a fala de R5 evidencia a relevância da prática no computador e da abertura contínua para dúvidas, indicando uma dinâmica de acompanhamento próximo durante a execução das atividades. Em conjunto, os excertos sugerem que a aprendizagem foi percebida como favorecida pela articulação entre simplificação explicativa, prática orientada e interação recorrente entre estagiário e estudantes.

Quanto às rubricas, as respostas foram ambivalentes. Parte dos estudantes associou o instrumento à orientação e à transparência, em consonância com a literatura sobre avaliação formativa (Panadero; Jonsson, 2013). Porém, outras respostas tensionaram essa leitura ao apontar preferência por provas, sensação de rigidez e limitação da forma de apresentação.

“Confortável, pois sei o que o professor utiliza para nos avaliar.” (R2)

“As rubricas são essenciais, pois mostram um norte nas atividades em sala de aula.” (R5)

“Eu prefiro provas.” (R6)

“Meio termo, dá para saber a forma de se apresentar, porém é meio preso a falar sobre e daquela forma.” (R10)

As respostas sobre as rubricas revelam percepções ambivalentes, o que demonstra a ausência de unanimidade sobre o instrumento. As falas de R2 e R5 indicam que a rubrica foi percebida como mecanismo de orientação e transparência, sugerindo que os critérios avaliativos funcionaram como referência antecipada para a organização do desempenho discente. Nesses casos, a rubrica parece reduzir a opacidade da avaliação e oferecer parâmetros mais explícitos para a preparação das atividades. Contudo, as falas de R6 e R10 tensionam esse resultado.

A preferência por provas (R6) pode indicar familiaridade maior com modelos avaliativos tradicionais ou desconforto diante de uma avaliação mais criteriosa e processual. Já a avaliação “meio termo” de R10 é particularmente relevante, pois reconhece a vantagem da orientação, mas aponta o risco de engessamento: a rubrica informa “a forma de se apresentar”, ao mesmo tempo que pode restringir modos mais autorais de organização da exposição. Assim, os dados sugerem que a rubrica foi valorizada por sua função orientadora, mas também percebida por alguns estudantes como dispositivo potencialmente normativo, capaz de reduzir margens de escolha quando os critérios são compreendidos de forma rígida.

A questão sobre justiça e transparência reforçou essa tensão. Para alguns respondentes, a rubrica permitiu conhecer previamente os critérios; para outros, o instrumento tornou a avaliação excessivamente prescritiva. Essa divergência é analiticamente importante porque mostra que transparência avaliativa e experiência formativa não são equivalentes.

“Ficou justa, pois saberemos como o professor se baseia para nos avaliar.” (R3)

“Embora as rubricas tenham potencial de melhorar a justiça e a transparência da avaliação, na prática, elas ainda apresentam limitações.” (R12)

Para R3, a justiça da avaliação está associada à explicitação prévia dos critérios, reduzindo a opacidade do processo avaliativo. Já R12 introduz uma leitura mais crítica, ao reconhecer o potencial das rubricas para ampliar justiça e transparência, mas ressaltar que, na prática, elas também apresentam limitações. Essa

contraposição sugere que a rubrica não deve ser tomada como garantia automática de avaliação justa, pois podem haver aspectos do desempenho que não sejam capturados pelos descritores estabelecidos.

As vantagens mais citadas foram objetividade, orientação e possibilidade de autoavaliação. As desvantagens envolveram excesso de critérios, pressão para cumprir a rubrica integralmente e limitação da criatividade. Portanto, o achado central não é a aceitação plena das rubricas, mas sua dupla função: ao mesmo tempo em que explicitam expectativas, podem induzir conformidade e ansiedade quando não acompanhadas de devolutivas qualitativas.

“Vantagens: objetividade e facilita a autoavaliação. Desvantagens: muitos critérios podem sobrecarregar o avaliado.” (R4)

“Podemos ficar nervosos por querer cumprir a rubrica ao pé da letra.” (R5)

“Podem limitar a criatividade dos avaliados, caso sejam excessivamente detalhadas ou inflexíveis.” (R12)

Elas podem favorecer objetividade e autoavaliação, mas podem gerar sobrecarga, ansiedade e limitação da criatividade quando apresentam muitos critérios ou descritores pouco flexíveis. Assim, sua função formativa depende da clareza, da dosagem e da possibilidade de orientar o desempenho sem reduzir a avaliação a uma adequação mecânica aos critérios.

Em síntese, a experiência em Lógica Computacional sugere desenvolvimento de competências ligadas à clareza explicativa, ao acompanhamento discente e ao desenho de atividades práticas. Todavia, também evidencia dois limites: a necessidade de elevar o desafio cognitivo das tarefas e de utilizar as rubricas como dispositivos de diálogo avaliativo, não apenas como matriz de pontuação.

DISCIPLINA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Na turma de História da Educação Brasileira, foram analisadas 15 respostas. A figura 2 apresenta os resultados dos sete itens fechados.

Todos os respondentes avaliaram positivamente sua compreensão dos conteúdos; 87% concordaram quanto à clareza das explicações, com 13% de respostas neutras. O esclarecimento de dúvidas teve 67% de concordância e 33% de neutralidade; já o conforto para perguntar alcançou 80%, mas incluiu 13% de discordância. Esses percentuais indicam boa recepção geral, mas também revelam margem de silêncio ou hesitação discente que não deve ser ignorada.

O engajamento foi moderado: 60% relataram alto envolvimento nos momentos presenciais e 73% com os materiais disponibilizados. Quanto ao desafio, 40% consideraram o conteúdo desafiador, 53% mantiveram posição neutra e 7% discordaram. Assim como na outra disciplina, a neutralidade expressiva impede afirmar que as estratégias adotadas tenham produzido alto grau de mobilização cognitiva para a maioria da turma.

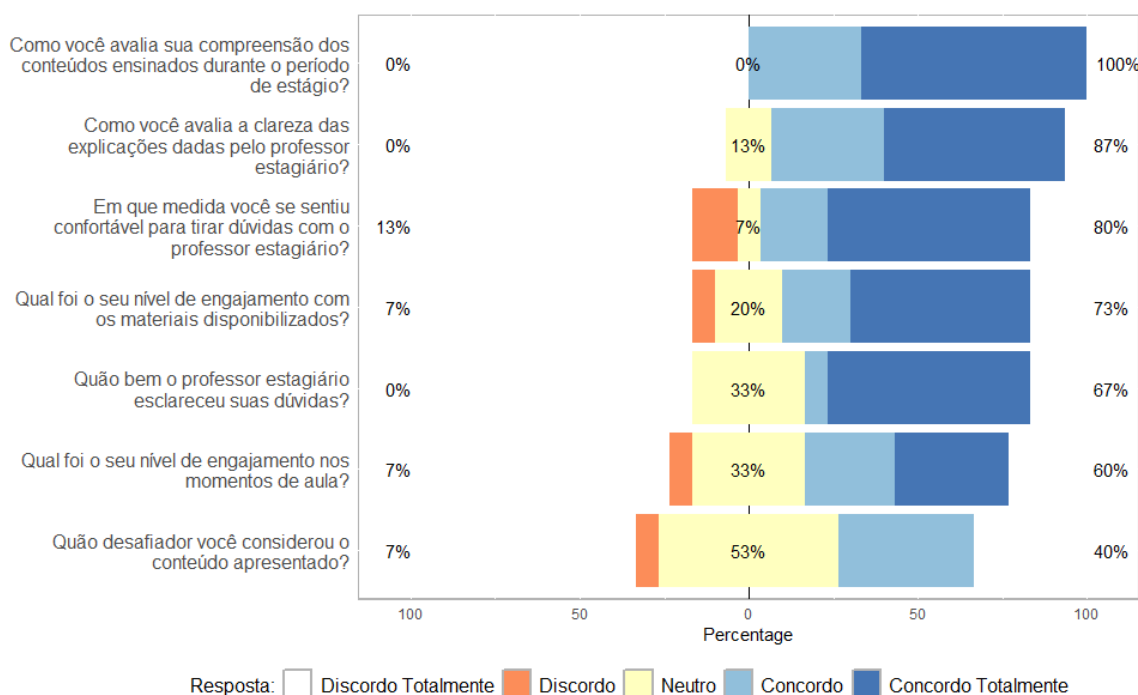


Figura 2: Escala Likert do questionário para a turma de História da Educação Brasileira
Fonte: Autores (2026)

Nas respostas abertas, os estudantes valorizaram atenção, interação, domínio temático e organização sequencial das explicações.

“Gostei da atenção que o professor tinha com seus alunos.” (R1)

“A interação com aluno e estagiário.” (R2)

“O domínio de cada assunto abordado em sala de aula.” (R8)

“Apresentou uma forma clara dos processos históricos tendo início, meio e fim.” (R13)

As falas destacam três dimensões da atuação do estagiário: atenção aos estudantes, interação em sala e domínio do conteúdo. A referência à clareza na apresentação dos processos históricos, com “início, meio e fim” (R13), sugere que a organização sequencial da exposição favoreceu a compreensão dos temas abordados. Em conjunto, os excertos indicam que a mediação docente foi valorizada tanto pela postura relacional quanto pela capacidade de estruturar conceitualmente os conteúdos.

Ainda assim, a valorização da exposição não elimina o risco de centralidade excessiva do docente. O método expositivo-dialogado exige perguntas que desestabilizam leituras lineares e favoreçam a participação substantiva, não apenas alternância entre fala docente e comentários pontuais dos estudantes.

As sugestões de melhoria reforçam esse ponto, ao solicitar maior interação corporal e metodológica, além de estratégias que sustentem a atenção em conteúdos densos.

“Se enturmar e interagir mais com a turma.” (R6)

“Explicar em pé, ao invés de ficar sentado.” (R12)

“Trazer uma metodologia que prenda mais os alunos na explicação.” (R13)

As sugestões dos estudantes apontam para ajustes na presença docente e na condução didática. As falas indicam que, embora o estagiário tenha sido reconhecido pelo domínio do conteúdo, parte da turma percebeu necessidade de maior interação, mobilidade em sala e variação metodológica. Assim, os excertos sugerem que a qualidade da exposição não depende apenas da clareza conceitual, mas também da postura corporal, da proximidade com os estudantes e da capacidade de sustentar o engajamento durante a aula.

Esses apontamentos não desqualificam a experiência, mas indicam que a postura docente, o ritmo da aula e a diversificação de recursos interferem no engajamento discente. A literatura sobre engajamento em contextos híbridos e presenciais também sugere que variação de estratégias e apoio à autonomia favorecem envolvimento comportamental, emocional e cognitivo (Han, 2021; Heilporn; Lakhal; Bélisle, 2021).

Quanto ao método de ensino, os respondentes destacaram a qualidade das explicações e, em alguns casos, associaram o uso das rubricas à própria organização da aula.

“Os slides e as pautas colocadas em sala de aula foram muito bem explicados.” (R1)

“O método de ensino foi muito bom, ele se utilizou muito bem das rubricas.” (R7)

“Creio que as aulas eram expositivas e isso funcionou bem para mim.” (R12)

A resposta de R12 é especialmente relevante porque mostra que a aula expositiva, frequentemente criticada por sua possível passividade, pode funcionar quando há estrutura, domínio do conteúdo e adequação ao perfil da turma. Ainda assim, os dados não permitem afirmar superioridade metodológica, apenas que essa estratégia foi bem recebida por parte dos estudantes.

A rubrica foi percebida não apenas como instrumento avaliativo, mas como elemento de estruturação da tarefa. Esse resultado é relevante, mas deve ser lido com prudência: quando os critérios organizam demasiadamente a ação discente, podem favorecer a segurança e, simultaneamente, restringir escolhas autorais.

“Achei a rubrica do professor bem justa.” (R3)

“Péssimo, odeio ser avaliado por rubrica, me sinto limitado.” (R6)

“Confiante, pois sei o que o professor usa como base para avaliar os alunos.” (R8)

“É uma boa forma de avaliação, transparente e justa.” (R10)

“Não gosto muito se for repetitiva e não tiver algum retorno com orientação para que possa melhorar.” (R13)

“Não sou muito a favor em disciplinas de cálculos, mas em apresentações acho uma boa ideia.” (R14)

As falas evidenciam que a rubrica operou em registro ambivalente. Para parte da turma, gerou confiança, justiça e previsibilidade; para a outra, produziu limitação, desconforto ou dependência de retorno qualitativo. Esse é o achado mais relevante da seção, pois impede interpretar a rubrica como garantia de avaliação formativa. A transparência dos critérios pode reduzir incertezas, mas, se não houver mediação e feedback, pode converter-se em dispositivo de conformação ao desempenho esperado (Panadero; Jonsson, 2013; Andrade; Du; Wang, 2008).

"As vantagens são saber o que falar e a desvantagem é o nervosismo para entrar dentro da rubrica." (R7)

"Às vezes tu tira uma nota mediana e não sabe por quê." (R9)

"A vantagem é que é uma avaliação justa; a desvantagem seria a limitação do que eu posso fazer." (R11)

"Vantagem é poder se autoavaliar; a desvantagem é não ter a avaliação do que poderia fazer para melhorar." (R13)

Essas respostas qualificam o argumento central: as rubricas podem ampliar clareza, autoavaliação e percepção de justiça, mas sua potência formativa depende de negociação de critérios, acompanhamento e devolutiva. No estágio, o tempo reduzido limitou essa dimensão processual, fazendo com que alguns estudantes percebessem a rubrica mais como prescrição do que como apoio à aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta de pesquisa indagou de que maneira o estágio contribui para a formação pedagógica e profissional de docentes em formação e como os estudantes percebem a avaliação por rubricas. Os resultados permitem afirmar, no limite do corpus analisado, que o estágio favoreceu o desenvolvimento de competências pedagógicas relacionadas à clareza comunicativa, ao planejamento das aulas, à organização didática, à mediação de dúvidas e à construção de instrumentos avaliativos.

Nas duas disciplinas, as estratégias adotadas foram predominantemente bem avaliadas, mas os dados também apontaram fragilidades. Em Lógica Computacional, a baixa percepção de desafio indica necessidade de maior complexidade nas atividades. Em História da Educação Brasileira, a presença de respostas neutras e críticas sobre monotonia sugere que o método expositivo-dialogado precisa ser combinado a estratégias mais diversificadas de participação.

Quanto às rubricas, a principal contribuição do estudo está na identificação de sua ambivalência. Elas foram reconhecidas como instrumentos de transparência, objetividade e orientação; ao mesmo tempo, apareceram associadas à rigidez, à ansiedade, à limitação da criatividade e à ausência de devolutiva qualitativa. Assim, o uso de rubricas não garante, isoladamente, avaliação formativa. Sua qualidade depende do modo como os critérios são apresentados, discutidos, usados e retomados com os estudantes.

Como limitações, destacam-se o número reduzido de respondentes, a realização da investigação em apenas duas disciplinas e o uso de percepções discentes como principal fonte de evidência. Estudos futuros podem ampliar o número de turmas, incluir observação sistemática das aulas, análise dos instrumentos avaliativos produzidos e acompanhamento longitudinal dos estagiários, a fim de examinar com maior precisão como se constituem as competências pedagógicas no estágio de docência.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonor Pessate. **Processos de ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: Editora Univille, 2004.
- ANDRADE, Heidi L.; DU, Ying; WANG, Xiaolei. Putting Rubrics to the Test: The Effect of a Model, Criteria Generation, and Rubric-Referenced Self-Assessment on Elementary School Students' Writing. **Educational Measurement: Issues and Practice**, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 3–13, 2008. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1745-3992.2008.00118.x>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- ARAÚJO DE LIMA, Gabriella Cristina; MEDEIROS PALÁCIO DA CÂMARA, Iury Antônio. O ESTÁGIO DOCENTE E A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: POSSIBILIDADES COM BASE NAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS. **Educação: Teoria e Prática**, [s. l.], v. 31, n. 64, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14444>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- AUGUSTO, Thiago de Assis; ZANOTTO, Maria Angélica do Carmo. Avaliação por rubricas no ensino superior: um levantamento bibliográfico. **Revista Meta: Avaliação**, [s. l.], v. 16, n. 50, p. 83–109, 2024. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/4225>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Flip your classroom: reach every student in every class every day**. Eugene, Or: International Society for Technology in Education, 2012.
- BLASS, Leandro; BRASIL IRALA, Valesca. Desenho avaliativo por rubricas em disciplina multicurso: análise de uma implementação piloto. **HOLOS**, [s. l.], v. 7, p. 1–24, 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9518>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- BLASS, Leandro; BRASIL IRALA, Valesca. Usar ou não usar rubricas? um olhar para as práticas avaliativas a partir dos desempenhos discentes. **Revista Insignare Scientia - RIS**, [s. l.], v. 4, n. 4, p. 203–226, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11757>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- BLASS, Leandro; JUNQUEIRA, Sonia Maria da Silva. Sala de aula invertida: aprendizagem ativa e colaborativa no ensino superior. **EccoS – Revista Científica**, [s. l.], n. 74, p. e2025004, 2025. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1587>.
- BORSSOI, Berenice Lurdes. O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão. **Simpósio Nacional de Educação**, v. 20, 2008. Acesso em: 26 jun. 2025.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 76 de 14 de abril de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Seção 1, p. 31-32.
- BROOKHART, Susan M. O uso de rubricas na educação básica: Revisão e recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional**, [s. l.], v. 35, p. e10803, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/10803>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- BROWN, Christia Spears. The Importance, and the Challenges, to Ensuring an Inclusive School Climate. **Educational Psychologist**, [s. l.], v. 54, n. 4, p. 322–330, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00461520.2019.1655646>. Acesso em: 26 jun. 2025.
- COELHO, Caroline Puglieri *et al.* Utilização de rubricas na avaliação escolar: percepção de professores. **Ensino & Pesquisa**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 66–81, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/6986>. Acesso em: 26 jun. 2025.

CRESWELL, John Ward; CLARK, Vicki Lynn Plano. **Designing and conducting mixed methods research**. 3. ed. Los Angeles: SAGE Publications, 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

FREEMAN, Scott *et al.* Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, [s. l.], v. 111, n. 23, p. 8410–8415, 2014.

HAN, Feifei. The Relations between Teaching Strategies, Students' Engagement in Learning, and Teachers' Self-Concept. **Sustainability**, [s. l.], v. 13, n. 9, p. 5020, 2021. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/9/5020>. Acesso em: 26 jun. 2025.

HEILPORN, Géraldine; LAKHAL, Sawsen; BÉLISLE, Marilou. An examination of teachers' strategies to foster student engagement in blended learning in higher education. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 25, 2021. Disponível em: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-021-00260-3>. Acesso em: 26 jun. 2025.

HOWE, Christine; ABEDIN, Manzoorul. Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. **Cambridge Journal of Education**, [s. l.], v. 43, n. 3, p. 325–356, 2013. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764X.2013.786024>. Acesso em: 26 jun. 2025.

MARQUES, Humberto Rodrigues *et al.* Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 26, p. 718–741, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/C9khps4n4BnGj6ZWkZvBk9z/?lang=pt>. Acesso em: 26 jun. 2025.

MARTIN-FRANCHI, Giovanna Ofretorio De Oliveira. O estágio supervisionado na pós-graduação: elementos da formação docente. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [s. l.], v. 14, n. 30, p. 165–179, 2022. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/626>. Acesso em: 26 jun. 2025.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MICHAEL, Joel. Where's the evidence that active learning works? **Advances in Physiology Education**, [s. l.], v. 30, n. 4, p. 159–167, 2006. Disponível em: www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html.

NASCIMENTO, Juliano Lemos do; FEITOSA, Raphael Alves. Metodologias ativas, com foco nos processos de ensino e aprendizagem. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 9, n. 9, p. e622997551–e622997551, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7551>. Acesso em: 26 jun. 2025.

OVIEDO, Heidi Celina; CAMPO-ARIAS, Adalberto. Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. **Revista Colombiana de Psiquiatría**, [s. l.], v. 34, n. 4, p. 572–580, 2005. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0034-74502005000400009&lng=en&nrm=iso&tlng=es. Acesso em: 26 jun. 2025.

PANADERO, Ernesto; JONSSON, Anders. The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. **Educational Research Review**, [s. l.], v. 9, p. 129–144, 2013. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1747938X13000109>. Acesso em: 26 jun. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

PRINCE, Michael. **Does active learning work? A review of the research**. [S. l.]: Wiley-Blackwell Publishing Ltd, 2004.