ISSN: 2358-8829

PRÁTICA DOCENTE NO DESIGN: UM RELATO DOS DESAFIOS DE ENSINO ENCONTRADOS NA TURMA DE DESENHO APLICADO II

Giselle Santos Almeida [1]
Miguel Eduardo Gutierrez Paredes[2]
Ricardo Ramos Fragelli [3]

INTRODUÇÃO

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES é o órgão regulamentador do estágio docência no país e o define como parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação em conteúdos teórico/práticos (Brasil, 2010).

Freire (1996) já afirmava a necessidade da teoria aplicada em paralelo à prática, a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo (Freire, 1996).

Analisa-se, portanto, que ao unir tanto a prática quanto a teórica num cenário de docência, os discentes da pós-graduação, são expostos a cenários reais desse mercado de trabalho. Além disso, a experiência pedagógica durante esse período auxilia não somente na preparação profissional desse estudante, como também influencia no desempenho acadêmico (Alves; Matos, 2025).

Ao observar o contexto de design, constata-se o enfoque prático aplicado por grande parte das graduações, uma vez que a Resolução CNE/CES nº 5/2004, que faz a regulamentação das diretrizes curriculares nacionais do curso, fomenta a aplicação técnica e profissional dos discentes. O estudo de Vaz e Romeiro Filho, (2024) aponta a rápida absorção dos profissionais no mercado, com 71% dos egressos trabalhando na área após poucos meses de formados.

[1] Mestranda do Curso de Design da Universidade de Brasília - UnB, snt.gisaa@gmail.com;
[2] Doutor da Universidade de Brasília - UnB, miguel.gutierrez@unb.br;
[3] Docente do PPGDesign da Universidade de Brasília – UnB, fragelli@unb.br;

Dessa forma, escolher seguir a carreira acadêmica e a prática docente dentro do design se caracteriza como um percurso contra-hegemônico, rompendo com o fluxo mercadológico padrão. Esse caminho ainda se depara com a falta de preparação pedagógica prévia, uma vez que há uma lacuna frequente nos cursos de graduação em relação à carreira acadêmica.

Nesse contexto, este estudo apresenta um relato de experiência baseado no percurso da autora durante a disciplina de "Estágio de Docência" (ou Prática Docente) do Mestrado em Design da Universidade de Brasília (UnB), realizado junto à disciplina de Desenho Aplicado II da graduação.

O objetivo deste trabalho é descrever as metodologias, atividades, abordagens e vivências durante a participação no processo de ensino em sala de aula, avaliando a importância dessa etapa para a formação da discente.

METODOLOGIA

Diante desses desafios, a escolha da matéria de Desenho Aplicado II, da graduação em Design do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Essa disciplina foi ministrada no primeiro semestre de 2026, com uma turma de terceiro semestre.

O relato da experiencia vivida pela estudante de prática docente consiste em uma pesquisa descritiva executada de duas formas.

A primeira ocorreu por meio da observação não participante das aulas do professor regente, nas quais foi elaborado um diário de bordo analisando as demandas, características e perfis que compunham a turma. Além disso, foram registradas as estratégias pedagógicas tais como ferramentas de ensino, metodologias utilizadas e estratégias para engajamento dos alunos.

A segunda frente constituiu uma observação participante, uma vez que a acadêmica realizou a experiência docente por meio do planejamento e regência de duas aulas. O planejamento foi desenvolvido com base no cenário de metodologias ativas de educação com sustentação em Miller (1956), utilizando a base de divisão em blocos (*chunking*), e em Chou (2021) que trabalha com gamificação. As anotações também foram realizadas em um diário de bordo.

A ementa da disciplina estende-se à construção e aplicação dos principais tipos de projeção espacial e pensamento tridimencional, associados à utilização de técnicas e

materiais expressivos para representação bidimensional, tridimensional e materialização/apresentação de projetos no contexto de design de produto.

A metodologia aplicada em sala de aula baseia-se em uma experiência de aprendizado orientada por problemas, enriquecida com materiais abordados por meio de fases de projeto, aulas expositivas, leituras e discussões relacionadas aos tópicos da disciplina, incluindo atualizações de conteúdo a cada semestre. A disciplina está vinculada a projetos que visam um contexto em que é aplicado o conceito de futurologia para utilizar como principio ativo no design de produto via modelagem 3d e a sua materialização com impressao 3D. Isso demanda uma aplicação dos temas trabalhados no conteúdo programático e, ao mesmo tempo, possui uma dimensão de desenvolvimento gráfico e outra de modelagem digital em 3D junto à sua materialização em simulação de contexto.

A iniciativa de fracionar os conteúdos em blocos menores e intercalá-los com atividades baseia-se em Miller (1956). O autor preconiza essa divisão para respeitar os limites de processamento do cérebro, uma prática já mencionada pela Teoria da Carga Cognitiva de Sweller, Ayres, Kalyuga (2011). Assim, ao dividir o conteúdo e alternar entre o processo expositivo e o prático, busca-se maior obtenção de conhecimento pelo estudante.

Para desenvolver situações que fossem propícias à motivação e ao engajamento dos alunos, optou-se por utilizar os motivadores humanos descritos no livro *Actionable Gamification: Beyond Points, Badges, and Leaderboards*, de Yu-kai Chou (2015). Esse conteúdo também foi explicado e aplicado no livro Design de jogos sérios de Fragelli e Ruskowski (2024), em que há oito *Core Drives* de gamificação que representam os impulsos essenciais, cada um deles possuindo variadas técnicas de gamificação e características individuais.

Para a prática em questão, foi escolhido o Core Drive de gamificação 7, que trata sobre Imprevisibilidade e curiosidade, como o principal balizador das ações. Nele, lidamos com a incerteza, que faz aumentar os níveis de dopamina, sendo que cérebro valoriza mais a expectativa do que o prêmio em si, ou seja, biologicamente somos de sobremaneira atraídos pela imprevisibilidade e pela curiosidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ISSN: 2358-8829

Ressalta-se que, ao adentrar no estágio docência, compreendia-se desde o princípio que algumas dificuldades poderiam ser encontradas. A principal dentre elas seria a divergência entre a formação da mestranda quando comparada à formação em que iria se ministrar as aulas: enquanto a mestranda é formada em Design de Ambientes, a turma atendida é do curso de Design, com habilitação posterior em Design de Produto ou Design Gráfico.

Essa diferença trouxe o receio de conseguir compreender e transmitir os conhecimentos em uma área em que a mestranda não possui formação específica. Assim, a mestranda escolheu encarar o desafio proposto e optou pela matéria de Desenho Aplicado II, conteúdo que também está presente na formação da discente, possibilitando uma maior segurança para que ela realizasse o estágio docência mas que mantivesse o desafio apresentado.

Assim, iniciou-se o processo alinhando com o professor regente da turma as perspectivas que seriam encontradas. Nesse estágio, entendeu-se o nível dos alunos, quais eram suas características e o que se esperava deles e da disciplina. Em conjunto, foi proposto que a discente acompanharia a turma durante todas as aulas e que, em aulas previamente combinadas, ela iria ministra-las com o suporte do professor regente.

Ao adentrar em sala de aula, pôde-se compreender melhor o ambiente no qual se trabalharia e como esse trabalho iria acontecer, observando as características da turma, como o perfil de idade, preferências e diversidades encontradas. Nesse momento, o professor pôde apresentar a situação do estágio docente para os alunos, dessa forma eles também puderam compreender e aceitar os processos que iriam ocorrer com relação à presença da discente.

Como mencionado, o decorrer da disciplina ocorreu de modo que o professor pudesse ministrar as aulas de forma individual, enquanto a pós-graduanda observava as particularidades da turma e compreendia as metodologias utilizadas pelo docente ao lecionar. Uma característica encontrada logo na primeira aula, diz respeito à proposta de apresentação e criação do plano de ensino de maneira conjunta com os alunos. Isso ocorreu uma vez que, nessa mesma disciplina, ministrada em períodos anteriores, algumas atividades não apresentaram um resultado satisfatório. Assim, pretendesse que com essa mudança e a adaptação das ferramentas e das metodologias em conjunto com a turma contribua-se para um melhor resultado do ensino e na obsorção de novos conhecimentos direcionados e paerfeiçoados a cada semestre.

ISSN: 2358-8829

Outras características do processo também foram observadas, entre elas, a forma pela qual o professor conseguia se conectar com os alunos sem perder o respeito deles. Notou-se um ambiente divertido, carismático, com bom humor, debate de ideias e engajamento de ambas as partes. Mesmo com todo esse cenário permaneceram o respeito e a atenção dos alunos para com a disciplina, sem deixar que o ambiente, por mais descontraído que fosse, influenciasse negativamente o papel do professor, as dinâmicas e o ensino em sala de aula.

Observações como essas demonstraram para a discente a possibilidade de encontrar dentro de sala de aula um ambiente seguro para ensinar e aprender. Em diversas ocasiões encontrou-se um cenário em que os alunos apresentavam ferramentas e alternativas para o ensino, muitas vezes nas quais o professor regente ou não havia pensado ou que simplesmente não conhecia. Essas dinâmicas comprovam o que Freire (1997) já afirmava: a sala de aula é um lugar de interação, troca cultural e construção mútua de conhecimento.

Após esse primeiro contato com a turma, decidiu-se que a discente ministraria uma aula com a temática de perspectiva. Essa escolha ocorreu pelo fato da mestranda se sentir confortável com esse tópico e por já ter vivenciado experiências anteriores com essa técnica. Esse conteúdo era de fundamental importância para o seguimento das atividades, uma vez que os alunos precisariam saber interpretar e reproduzir diferentes vistas de objetos que era o tema principal da aula.

Dessa forma, o professor regente orientou a discente em relação ao conteúdo que deveria ser aplicado, porém deixando livre a escolha da metodologia que seria proposta. Nesse sentido, analisou-se que o conteúdo já é naturalmente separado em três partes e que essas partes deveriam ser exercitadas individualmente. Estabelelceu-se, que também deveria haver uma atividade final que valeria como avaliação daquele conteúdo.

Para suprir tais demandas, fracionanram-se os conteúdos em blocos menores e intercalaram-se com atividades (Miller, 1956), resultando na separação em perspectiva com um, com dois e com três pontos de fuga. Ao apresentar cada uma dessas partes, o aluno deveria realizar uma atividade rápida para fixação de conhecimento. Posteriormente, para a atividade final avaliativa, a discente realizou um sorteio com alternativas escritas pelos próprios alunos. Nele, cada esudante deveria sortear um objeto e um tipo de perspectiva para realização da atividade.

A aplicação dessa aula ocorreu de forma tranquila, com o suporte do professor regente e a devolutiva positiva dos alunos. Na primeira etapa, ao apresentar os conceitos

iniciais, observou-se uma dificuldade dos discentes em compreender a técnica. Isso ocorreu uma vez que grande parte da turma não teve contato com perspectiva. Porém, à medida que o conteúdo prosseguia e que se aplicou a separação em blocos, o entendimento foi sendo efetivado. A utilização da atividade pós-explicação de cada bloco também facilitou o conhecimento, uma vez que os alunos conseguiam aplicar na prática a teoria apresentada.

Nesse momento, a observação da discente nas aulas anteriores auxiliou-a a ministrar melhor as atividades e prestar um suporte maior aos alunos. Observou-se que alunos que possuíam uma característica mais introvertida, porém com dificuldades de aprendizado, também enfrentaram problemas dentro dessa aula. Com isso, a discente atentou-se a tais características e prestou um maior apoio esses alunos para que estes não saíssem sem compreender a disciplina.

Notou-se também um maior engajamento da turma nos momentos expositivos, pois compreendia a necessidade de entender a proposta para a realização posterior dos processos práticos. Os alunos puderam tirar dúvidas durante todo o processo, tanto com a mestranda quanto com o professor regente, que estava dando o suporte necessário. Notou-se também o auxílio entre os próprios estudantes: alunos que conseguiram executar melhor a atividade colaboraram com aqueles que estavam com dificuldades. Essa troca no momento prático da atividade se tornou-se fundamental, uma vez que a técnica pode ser melhor compreendida quando são realizadas atividades de fixação.

A atividade com fins avaliativos foi aplicada em momento posterior à explicação e fixação do conteúdo. Com base no *Core Drive* 7 de Chou (2021), o sorteio foi baseado na técnica de recompensa variável, o que gerou engajamento na atividade uma vez que os alunos ficaram curiosos com a imprevisibilidade dos resultados. Essa motivação dos alunos era desejada, uma vez que era importante para a discente promover um momento divertido e distinto das aulas comumente ministradas.

A atividade consistia em que cada estudante, após a compreensão da técnica, escrevesse em um papel um objeto que poderia ser desenhado em perspectiva. Desse modo, todos os papéis foram colocados em um saco plástico, e cada um sorteou o objeto que deveria ser desenhado por ele. Em outro papel, cada aluno escrevia uma das três formas de perspectiva (com um, dois ou três pontos de fuga). Esses papéis também foram unidos em um saco e sorteados por cada aluno. Ao fim, cada estudante tinha um objeto e uma forma de perspectiva para trabalhar.

Também foi ministrada, em um outro momento, uma aula com características expositivas sobre as definições de “corpo” e “componente” no *software Fusion 360* da Autodesk. Esse conteúdo possuía características mais técnicas e necessitava de maior suporte do docente regente da turma, uma vez que a mestranda, mesmo compreendendo o conteúdo, não possuía experiência suficiente com o *software* para sanar todas as dúvidas dos alunos sobre o tema em questão. Da mesma forma, posteriormente à aplicação do conteúdo, foi porposta uma atividade com o suporte da ferramenta com o objetivo de fixação. Reafirma-se que tanto as aulas que foram ministradas pelo professor regente quanto as aulas ministradas pela discente contaram com o suporte de um diário de bordo.

Após as atividades ministradas, continuou-se acompanhando as aulas do professor regente e o desenvolvimento dos projetos realizados na disciplina, auxiliando os estudantes durante o percurso, oferecendo suporte, contribuindo com melhorias e apoio projetual. Ao fim, ocorreu o acompanhamento da apresentação dos projetos finais. A mestranda auxiliou o professor regente na aplicação de notas e na pontuação de acertos e possíveis melhorias para cada grupo.

Ao fim da disciplina, a discente comprovou que o caminho de lecionar é paralelo ao de aprender. O processo de construção do conhecimento é, na verdade, uma comunhão de conhecimento entre o discente e o docente. Além disso, a formação de um professor ocorre todos os dias, no processo crítico de repensar a própria prática (Freire, 1996). Entende-se que, após as primeiras aulas ministradas, avaliam-se os pontos positivos e negativos para que a prática pedagógica possa melhorar.

Com esse aperfeiçoamento no decorrer dos processos, encontra-se também as superações das dificuldades, seja por questões estruturais (como diferença de formação e diferença de idade), seja por dificuldades internas (como o medo e a insegurança de ocupar um lugar inédito para si).

É nesse ponto que o medo é trabalhado, o medo de não conseguir, o medo de tentar, o medo de dar errado, o medo do novo, o medo do difícil. Freire (1997, p. 27) alerta: “Não deixe que o medo do difícil paralise você” e acrescenta que devemos analisar a nossa capacidade perante esse medo, se estamos aquém, à altura ou além dele.

Assim, a mestranda pôde compreender que o lecionar não é estar sempre além e de uma forma passiva, muito menos, como já dizia Freire (1996), que o ato de lecionar é uma dádiva, ou um tutorial que se encontra em manuais de professores.

Porém, ao contrário do que a discente esperava, também não está no nível aquém de compreensão da docência, pois conseguiu se adaptar às diferenças e dificuldades encontradas, avaliando e buscando suporte para que o seu caminho pudesse continuar. Observou-se que o medo e a ideia de não possuir o "dom docente" não poderiam impedi-la de viver a comunhão de conhecimento por meio da experimentação do estágio docência.

Assim, este projeto resulta na percepção da discente de que está à altura da experiência proposta pelo estágio docente. Nota-se que, mesmo com as dificuldades encontradas, foi possível superá-las e transformar esse momento no começo de uma caminhada na qual lecionar significa a perseverança em superar os desafios, questionar os medos, buscar suporte e continuar, em busca de aprimoramento contínuo e compartilhamento de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto das ações realizadas, conclui-se que o objetivo deste trabalho de descrever a vivência do Estágio Docente pela mestranda e avaliar a importância dessa etapa para a sua formação foi atingido baseado nas experiências vividas em sala de aula e seu acompanhamento do semestre enteiro. Ressalta-se a mudança na visão da mestranda perante o ato de lecionar, avaliando que o desejo de seguir carreia não somente se concretizou como também se tornou possível.

Observa-se também que a aplicação metodológica das ferramentas de Miller (1956) e Chou (2021) foi concluída com êxito por meio da aplicação de atividades e conteúdos em sala de aula, como descrito na aula de perspectiva. Houve também a eficácia na relação proposta entre o referencial teórico e a prática em sala de aula, uma vez que os conceitos e pensamentos dos autores foram comprovados durante a expêriencia da mestranda.

Como apontamentos futuros esperam-se novos relatos que avaliem o seguimento acadêmico da discente e como essa experiência poderá auxiliar nesse percurso. Evidencia-se também a necessidade de fomento às carreiras acadêmicas e docentes na graduação em design, a fim de tornar esse caminho menos desafiador.

Palavras-chave: Estágio Docente; Relato de Experiência, Ensino de Design.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento a toda turma de Desenho Aplicado II, do primeiro semestre do 2026, por poder ter feito parte desse momento.

Agradecimento pelo apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF), mediante concessão da bolsa de Mestrado - 23106.016426/2026-40, Edital Edital DPG/UnB No 02/2026 PDPG FAPDF.

REFERÊNCIAS

ALVES, Camila Guedes; MATOS, Darley Calderaro Leal. Um relato de experiência sobre a formação docente para o ensino de Ciências através da prática pedagógica. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 30–43, 2025. Disponível em: https://revistas.ifes.edu.br/index.php/saladeaula/pt_BR/article/view/2918/1422. Acesso em: 26 out. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010.** Aprova o novo Regulamento do Programa de Demanda Social constante do Anexo a esta Portaria. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 19 abr. 2010, p. 31-32. Disponível em: https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=741. Acesso em: 26 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 5, de 8 de março de 2004.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ces/2004/rces05_04.pdf. Acesso em: 26 out. 2026.

CHOU, Yu-kai. **Actionable gamification: beyond points, badges, and leaderboards**. [S. l.]: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2015.

CHOU, Yu-kai. The 8 core drives of gamification #7: unpredictability & curiosity. **Yu-kai Chou: Gamification & Behavioral Design**, 23 jan. 2021. Disponível em: https://yukaichou.com/gamification-study/the-8-core-drives-of-gamification-7-unpredictability/. Acesso em: 26 out. 2026.

FRAGELLI, Ricardo Ramos; RUSKOWSKI, Bianca de Oliveira (org.). **Design de jogos sérios: motivadores humanos com intencionalidade pedagógica**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, Departamento de Design, 2024. 187 p. Disponível em: https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/573. Acesso em: 26 out. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 1997. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf. Acesso em: 26 out. 2026.

MILLER, George A. The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. **Psychological Review, Washington**, DC, v. 63, n. 2, p. 81–97, 1956. DOI: https://doi.org/10.1037/h0043158. Disponível em: https://labs.la.utexas.edu/gilden/files/2016/04/MagicNumberSeven-Miller1956.pdf. Acesso em: 26 out. 2026.

SWELLER, John; AYRES, Paul; KALYUGA, Slava. Cognitive load theory. New York: Springer, 2011. 274 p. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8126-4

VAZ, Greice Rejane Moraes; ROMEIRO FILHO, Eduardo. Understanding the design area in Manaus: perception of UFAM graduate designers. **DAT Journal**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 187–204, 2024. DOI: https://doi.org/10.29147/datjournal.v9i1.741. Disponível em: https://datjournal.anhembi.br/dat/article/view/741. Acesso em: 26 out. 2026.