

A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO DOCENTE NO CURSO SUPERIOR DE ARQUITETURA E URBANISMO

AMANDA GARCIA¹; CRISTHIAN BRUM²;

¹*Universidade Federal de Pelotas – arqa.amandagarcia@gmail.com*

²*Universidade Federal de Pelotas – cristhianmbrum@gmail.com*

1. INTRODUÇÃO

O estágio docente consiste na participação do aluno de Pós-graduação em atividades do ensino superior, sendo assim parte integrante da formação desse aluno. Através dessa atividade, sob supervisão do professor responsável pela disciplina, o pós-graduando acaba tendo contato com o ato de ensinar, ou seja, transmitir o conhecimento aos alunos e também fazer com que os mesmos o utilizem para a construção dos seus próprios conhecimentos não só teóricos, como também práticos. Conforme Freire (1996) a educação deve ultrapassar a mera transmissão de conteúdos, configurando-se como um processo de diálogo em que professor e aluno constroem conjuntamente o conhecimento, fundamentado no respeito e na afetividade. Nesse sentido, Freire defende ainda que o papel do professor não se limita a ensinar, mas envolve também a criação de condições que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos, contemplando inclusive suas dimensões emocionais.

Trata-se então de uma oportunidade de aprendizado, para o pós-graduando, em analisar metodologias de ensino, recursos utilizados na disciplina, didática do professor orientador e também colocar em prática a sua identidade nas orientações de projeto e nas aulas em que se torna responsável.

Na disciplina de Projeto de Arquitetura IV, a proposta foi trabalhar com um Estabelecimento Assistencial de Saúde (EAS), uma tipologia voltada à saúde especializada, mais especificamente um projeto de Centro de Parto Natural para atender a comunidade regional. Com isso, há muitas novidades a serem apresentadas aos alunos como normas específicas como a RDC nº50/2002, revestimentos específicos para ambientes de saúde, tubulação de gases, exigências sanitárias relacionadas aos resíduos, influência das cores, fluxos e logística de um EAS.

Portanto, entende-se o trabalho como forma de compartilhar as experiências no semestre, que ocorreu no período de abril a agosto de 2025 compreendendo 18 semanas de ensino, e também dar visibilidade às práticas de ensino ocorridas neste semestre.

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada possui caráter descritivo e foi estruturada em etapas. Inicialmente, os conteúdos da disciplina foram explorados por meio de exercícios projetuais parciais e de curta duração. Em seguida, os alunos desenvolveram atividades voltadas à um Estudo de Caso, baseados na análise de projetos, revestimentos e particularidades que lhes chamassem a atenção. Na terceira etapa, realizou-se uma visita técnica ao terreno proposto, possibilitando a observação de aspectos como mobilidade urbana, equipamentos urbanos, insolação, presença de vegetação, entre outros fatores relevantes.

Na quarta etapa, os professores apresentaram o sistema SOMASUS, oferecendo subsídios sobre dimensões mínimas e médias, bem como conexões necessárias entre os ambientes. Esse recurso deu aos alunos maior autonomia para pré-dimensionar seus projetos, através de planilha modelo fornecida, e elaborar um programa final alinhado às particularidades e conceitos de cada proposta.

Por fim, ao longo do semestre, foram realizadas diversas entregas intermediárias, incentivando o desenvolvimento contínuo dos projetos. Esse processo garantiu que, ao término do período letivo, os alunos já tivessem o produto final praticamente consolidado para apresentação e um maior aproveitamento nas orientações.

Figura 1: Metodologia de Ensino



Fonte: Autores, 2025.

A graficação da metodologia evidencia uma estrutura em forma de漏斗 (funil), na qual o processo tem início em uma abordagem de caráter mais amplo — contemplando apresentação dos conteúdos específicos, exercícios introdutórios e análises gerais — e, de maneira gradual, direciona-se para níveis crescentes de especificidade. Esse movimento progressivo culmina nas entregas individuais de cada aluno, permitindo que os conceitos trabalhados ao longo das etapas sejam sintetizados e aplicados em seus projetos de forma coerente e particularizada.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados, é possível destacar a reflexão acerca da dimensão pedagógica e didática no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere à transmissão de conhecimentos por diferentes abordagens. Assim como Leite e Tagliaferro (2005) destacam a relevância do professor como mediador não apenas do conhecimento, mas também das dimensões emocionais. Sua presença

pedagógica implica a construção de um ambiente em que o aluno se reconhece e é valorizado em suas individualidades, favorecendo uma aprendizagem colaborativa em detrimento da competitividade. Essa postura empática contribui ainda para a redução da ansiedade e do estresse acadêmico, fatores recorrentes no nível de ensino superior. A experiência docente evidencia que cada estudante apresenta ritmos, facilidades e dificuldades próprias, exigindo do professor um olhar atento, escuta ativa e sensibilidade pedagógica. Nesse sentido, observa-se que a estratégia aplicada a um aluno pode não ser igualmente eficaz para outro, uma vez que cada indivíduo carrega particularidades, experiências prévias e subjetividades que influenciam diretamente sua forma de aprender. Assim, cabe ao professor identificar a forma mais adequada de explicar e intervir, de modo a potencializar o aprendizado e contribuir efetivamente para a formação profissional de cada aluno.

4. CONCLUSÕES

O estágio docente constituiu a primeira experiência prática do estagiário em sala de aula, proporcionando sua plena inserção nas orientações, na condução de aulas teóricas e na interação com os estudantes. Essa vivência evidenciou a relevância da relação docente-discente, marcada por intensos momentos de diálogo e troca de conhecimentos mútuos. A adaptação do processo metodológico de ensino também se mostrou essencial, pois esteve alinhada à proposta projetual e ao aprofundamento do conhecimento, reconhecendo a singularidade de cada aluno em seu percurso de aprendizagem e na forma de absorver a temática. Ressalta-se, contudo, que compreender as subjetividades de cada aluno configurou-se como um desafio significativo. Ao final, percebeu-se que, em partes quando orientados, os alunos buscam soluções prontas para seus projetos, mas, conforme discutido em sala de aula, é papel do docente incentivá-los a construir suas próprias soluções a partir de seus conhecimentos prévios, promovendo assim maior autonomia no processo de aprendizagem.

Essa experiência revelou-se fundamental para sua formação, especialmente diante das inquietações previamente existentes em relação à docência. O período contribuiu para reflexões sobre aspectos didáticos e pedagógicos, diferentes modos de ministrar conteúdos, a relação com os discentes e o compromisso com a formação de futuros profissionais. Mais do que um momento de aquisição de conhecimentos, tratou-se de um processo de construção da identidade docente, que também proporcionou maior aproximação com a realidade do professor no ensino superior, em particular no curso de Arquitetura e Urbanismo.

5. AGRADECIMENTOS

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

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **RDC no 50, de 21 de fevereiro de 2002.** Dispõe sobre o Regulamento Técnico para planejamento, programação, elaboração e avaliação de projetos físicos de estabelecimentos assistenciais de saúde. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 20 de mar. de 2002.

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

LEITE, S. A. d. S.; TAGLIAFERRO, A. R. O professor inesquecível: afetividade nas práticas pedagógicas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 247-260, 2005

GÓES, R.d. **Manual prático de arquitetura hospitalar**. São Paulo. Edgard Blucher, 2011.