

# RELATO DE UMA PRÁTICA: A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

## NARRATIVE REPORT: TEACHING IN HIGHER EDUCATION

Cláudia Schvingel<sup>1</sup>

Eniz Conceição Oliveira<sup>2</sup>

Marli Teresinha Quartieri<sup>3</sup>

**Resumo:** este trabalho é resultado de uma prática pedagógica realizada a partir da disciplina “estágio de docência no ensino superior”, do curso de mestrado em ensino do centro universitário univates/rs. Objetiva discutir atividades desenvolvidas com uma turma de alunos no Ensino Superior e suas relações com o planejamento e a aprendizagem. A abordagem teórico-metodológica incorpora diálogos entre autores que analisam concepções acerca do planejamento no Ensino Superior e a aprendizagem dos envolvidos no processo. Além disto, entre as atividades propostas, duas estratégias de ensino serão descritas: mapa conceitual e contação de história. Este estudo permitiu (re)viver experiências como professora da Educação Básica, contribuindo para (re)pensar o trabalho desenvolvido no Ensino Superior.

**Palavras-chave:** estágio; planejamento; aprendizagem.

**Abstract:** this work is the result of a pedagogical practice performed in the discipline “estágio de docência no ensino superior” (teaching internship in higher education), master course in education at centro universitário univates/rs. The aiming is to discuss activities with a group of students in Higher Education and their relations with planning and learning. The theoretical and methodological approach incorporates dialogues between authors who analyze conceptions concerning planning in Higher Education and learning of those involved. In addition, among the proposed activities, two teaching strategies are described: conceptual map and storytelling. This study allowed me to experience again being a Basic Education teacher, contributing to rethink the work developed in Higher Education.

**Keywords:** teaching internship; planning; learning.

### PALAVRAS INICIAIS

Na disciplina Estágio de Docência no Ensino Superior, fomos desafiados a colocar em

---

1Mestranda pelo Centro Universitário UNIVATES. Bolsista CAPES/FAPERGS. Professora da Educação Básica. [clau.dia1@hotmail.com](mailto:clau.dia1@hotmail.com).

2Doutora em Química pela UFRGS. Professora titular do Centro Universitário UNIVATES. [eniz@univates.br](mailto:eniz@univates.br).

3Doutora em Educação pela UNISINOS. Professora titular do Centro Universitário UNIVATES. [mtquartieri@univates.br](mailto:mtquartieri@univates.br).

“[...] funcionamento outra máquina do pensar” (CORAZZA, 2002, p.56). Esta outra máquina do pensar mobilizou-nos para a busca de uma disciplina dos cursos de graduação do Centro Universitário da Univates/RS, e de um professor que aceitasse o desafio, abrindo espaço em suas aulas para o desenvolvimento das atividades do estágio.

Desta forma, a procura nos levou ao encontro da disciplina Teorias e Processos de Aprendizagem que é ministrada para os alunos dos cursos de licenciatura da Instituição. Realizada a primeira reunião com o professor, que apresentou o plano de ensino, os dezoito alunos matriculados das diferentes licenciaturas, como Letras, Pedagogia, Educação Física, História, Biologia, colocamos em funcionamento novamente nossa máquina do pensar: Quais atividades e reflexões poderiam ser propostas e planejadas para estes estudantes?

Motivados por essa pergunta, começamos a estudar os textos postados pelo professor titular no ambiente virtual da disciplina e a pesquisar demais materiais estudados durante o Mestrado em Ensino. Também revisitamos anotações de estudos e, assim, planejamos o primeiro rascunho das situações de aprendizagem. Este rascunho foi apresentado, primeiramente, ao professor titular, reorganizado e finalizado com o mesmo. Em outro momento, o planejamento foi relatado na disciplina de Estágio de Docência no Ensino Superior para os colegas e professores da disciplina.

Depois desse processo de construção do planejamento, o mesmo começou a ser desenvolvido. No que apresenta Manoel de Barros (2013, p. 366), entre tantas poesias, destacamos:

No estágio de ser essa árvore, meu irmão aprendeu de sol, de céu e de lua mais do que na escola... Seu olho no estágio de ser árvore aprendeu melhor o azul... Meu irmão agradeceu a Deus aquela permanência em árvore porque fez amizade com muitas borboletas.

Manoel de Barros nos tomou com esta passagem, por isso a relacionamos com esta prática, que nos fez ser e perceber muitas outras coisas, como a árvore que aprendeu a ser sol, lua, ver as cores, as amizades. Percepções essas que nos possibilitaram outros sentimentos e vivências, socializadas neste trabalho. Assim, o objetivo deste relato de experiência está em fomentar reflexões e discussões a partir de uma prática de estágio e suas relações com o planejar, o ensinar e o aprender. O desenvolvimento da prática e das atividades ocorreu durante o segundo semestre de 2014.

Fundamentamos nosso relato nas teorizações acerca da importância do planejamento

no ensino superior, citando contribuições de Menegolla e Sant'Anna (1992) e Gil (2012). Já em relação à concepção de aprendizagem, buscamos ideias de Becker (1993), Kohan (2009), Traversini (2011) e Morin (2000). Também nesta relação, descrevemos duas situações de aprendizagem propostas aos estudantes do Ensino Superior - mapa conceitual e contação de história. Por fim, destacamos algumas reflexões sobre esta prática pedagógica desenvolvida e as contribuições para o ensino no que tange à formação inicial e continuada de professores.

### **BREVES REFLEXÕES: PLANEJAR E APRENDER NO ENSINO SUPERIOR**

Durante o desenvolvimento da prática de estágio, muitos autores foram visitados e outros revisitados. Cabe aqui destacar que as teorizações trazidas para pensarmos o planejamento no Ensino Superior e os processos de aprendizagem a partir de outros autores não são vistas de forma separada, visto que a disciplina em que foi desenvolvida a prática de estágio dá conta de estudar as teorias e processos de aprendizagem. Para tanto, a proposta deste trabalho está justamente em descrever um estágio em que se faz necessário falar das teorizações do planejamento e das concepções acerca dos processos de ensinar e de aprender. Neste sentido, cabe problematizar: como propor situações de aprendizagem para os alunos, se não há planejamento destas situações?

Menegolla; Sant'Anna (1992) e Gil (2012) fundamentam a importância do planejamento. Estes autores teorizam acerca da importância, do porquê, do como planejar e dos passos do planejamento no ensino superior. Menegolla e Sant'Anna (1992) apresentam uma lista de critérios importantes para o planejamento do professor, entre os quais destacamos o seguinte: “ajuda o professor a definir os objetivos que atendam os reais interesses dos alunos; possibilita ao professor selecionar os conteúdos mais significativos para seus alunos” (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 1992, p. 66). Ou seja, a importância de delinear os objetivos e os conteúdos antes de iniciar o planejamento, sejam eles, como neste caso, as práticas do estágio.

Sabe-se que muitos objetivos e conteúdos podem ser definidos durante a prática pedagógica, mas outros são propostos no início da disciplina como meios para a produção de aprendizagem do aluno. Assim, pode-se destacar questões fundamentais e que não podem ser esquecidas no planejamento das aulas, sejam elas para o ensino superior ou para a educação básica: a definição dos objetivos e a seleção e organização dos conteúdos.

Com os objetivos e conteúdos definidos, cabe também pensar nos procedimentos

metodológicos para que esses sejam colocados em prática. Neste ponto destaca-se outra questão essencial no planejamento do professor. Menegolla e Sant'Anna (1992, p.66) também apresentam a importância da seleção dos melhores procedimentos e recursos para “[...] desencadear um ensino mais eficiente, orientando o professor no como e com que deve agir”. Estes autores apresentam algumas características de um plano de disciplina abordado durante as suas reflexões: objetividade e realismo, funcionalidade, simplicidade, flexibilidade e utilidade. Estes conceitos são trabalhados por eles como essenciais para que o plano da disciplina consiga atingir sua intencionalidade: a aprendizagem de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem (MENEGOLLA e SANT’ANNA, 1992).

Gil (2012) apresenta o significado do planejamento para o ensino, sendo que expressa a importância deste no cotidiano das pessoas, em que constantemente se faz necessário planejar atividades que não são rotineiras. Para Gil (2012, p. 95), o planejamento pode: “[...] ser definido como o processo sistematizado mediante o qual se pode conferir maior eficiência às atividades educacionais para, em determinado prazo, alcançar as metas estabelecidas”.

O planejamento prevê um movimento sistêmico, que, conforme Gil (2012), envolve diagnóstico, planejamento, execução e avaliação. O diagnóstico a que o autor se refere é o conhecimento da realidade. Por isso faz-se “[...] necessário sondar o que os estudantes conhecem a respeito do que vai ser ministrado, qual o seu interesse nesse aprendizado e qual a real necessidade desse conhecimento” (GIL, 2012, p. 95). Assim, com o diagnóstico realizado, o professor consegue desenvolver o plano de ensino com vistas à realidade.

Depois de realizado o diagnóstico, inicia o processo do planejamento que envolve “[...] a formulação dos objetivos, a determinação dos conteúdos a serem ministrados e as estratégias que serão adotadas para facilitar a aprendizagem” (GIL, 2012, p. 95). Desta forma, o primeiro contato com a turma foi por meio da observação das aulas do professor titular, em que foi possível conhecer os interesses e conhecimentos dos alunos acerca dos conteúdos e objetivos da disciplina. Por conta disto, o primeiro planejamento para a turma foi um rascunho que foi ganhando seu formato a partir das observações realizadas.

Gil (2012) também teoriza que muitos autores apresentam diferentes níveis para o planejamento, entre eles o nível institucional. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresenta que cada instituição deve: “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996, p. 6). Para Gil (2012, p. 97), essa ação não pode ser entendida como “[...] uma carta de intenções ou uma exigência de ordem administrativa [...]”. Pelo contrário: “[...]”

como a consolidação de um trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais de uma escola com vistas a atender às diretrizes da educação nacional, bem como às necessidades locais e específicas de sua clientela”.

O planejamento institucional é desenvolvido no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) e, por exigência do Ministério da Educação, estas elaboram a cada cinco anos o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (GIL, 2012). Ainda para esse autor, a elaboração do PDI “[...] possibilita refletir sobre seu passado, presente e futuro, identificando seus pontos fortes e fracos, bem como as ameaças e as oportunidades a que pode estar sendo submetida [...]” (GIL, 2012, p. 98).

Outra questão fundamental no planejamento é a avaliação. Para Gil (2012), a avaliação é vista como formativa e não somativa e não pode ser vista somente para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim “[...] como um conjunto de ações intimamente associadas ao processo de aprendizagem dos alunos e ao replanejamento das ações educativas” (GIL, 2012, p. 96). Também, por fim, destacamos o que apresenta o mesmo autor ao se referir que nenhum planejamento deve ser “[...] considerado absolutamente rígido” (GIL, 2012, p. 107), ou seja, é importante a flexibilidade do plano.

Nesse ponto da discussão pensamos ser importante visitar as teorizações acerca das concepções de aprendizagem. Em Fernando Becker (1993) encontramos a epistemologia do professor e a origem do conhecimento, quando teoriza sobre o empirismo, o inatismo e o construtivismo. Esses conceitos abordam as condições a priori ou a capacidade de aprendizagem, as condições prévias da aprendizagem, os papéis do professor e do aluno no processo da aprendizagem. Para Becker (1993), o conhecimento no inatismo, em Platão e Rogers, se dá de forma inata, sendo uma pedagogia não-diretiva, ou seja, a epistemologia que fundamenta esse conceito é apriorista, sendo esta hereditária.

Já no empirismo com Aristóteles, Becker (1993) comenta que o sujeito é uma tábula rasa, em que o meio é determinante para que o conhecimento aconteça. No cognitivismo com Piaget e Vygotsky, dois conceitos diferentes para as relações do conhecimento são destacados. Piaget apresenta os estágios para a construção do conhecimento que seriam: sensório-motor, pré-operacional, operacional-concreto e o operacional-formal. Assim, toda criança, independente de camada social, estímulos e meio social, passaria por esses estágios para a construção do conhecimento. Para Vygotsky, são os estímulos do meio social os determinantes para a construção do conhecimento.

Além desses conceitos vistos com os alunos, a disciplina a estagiar também contemplava, na ementa, trabalhar os conceitos do comportamentalismo e do pensamento complexo. No comportamentalismo, a construção do conhecimento se dá através das experiências observáveis e não por processos mentais, fundamentado por Pavlov, Skinner e Watson. O pensamento complexo, conceito mais desenvolvido por nós nas situações de aprendizagem com os alunos, fundamenta-se em alguns autores tais como: Edgar Morin (2000), Clarice Traversini (2011), Sílvio Gallo (2012), Margareth Schäffer e Jane Fischer Barros (2003).

Sabe-se que muitos outros autores fundamentam esse pensamento, mas, nessa disciplina, os autores citados anteriormente foram estudados com maior afinco. Nas situações de aprendizagem fizemos maior referência à autora Traversini. Também utilizamos passagens teóricas de outros autores, tais como Eduardo Galeano (2000), Manoel de Barros (2013), Rubem Alves e Walter O. Kohan (2009), que também trazem contribuições para pensar a aprendizagem do pensamento complexo.

Em Eduardo Galeano e Manoel de Barros relacionamos o pensamento complexo às suas poesias sem fim. Esse sem fim é um sem fim da imaginação, do pensamento, da criatividade, de termos perguntas sem respostas. Com Rubem Alves problematizamos o papel do professor neste tempo de escola, em que propõe um novo tipo de professor, um professor que não ensina nada, pois as respostas estão no livro, na internet. Assim, o autor propõe um professor de espantos, que provoca a curiosidade, perguntas e mais perguntas.

Para tanto, em Kohan (2009) encontramos um jogo de palavras para pensarmos a educação a partir da (cri)ação: por que um círculo não poderia ser um quadrado? E mais: sorvete quente? Esse autor propõe que “A verdadeira pedagogia, a que vale a pena ser pensada, só diz respeito ao impossível” (KOHAN, 2009, p. 152). E assim, por que não provocar, por meio do planejamento das aulas, a (cri)ação, a curiosidade, o espanto, que nos levam para outros pensamentos, diferentes daqueles sempre pensados da mesma maneira? E, como escreve Eduardo Galeano (2000, p.62) por meio de uma de suas poesias, que também estavam contempladas no planejamento do estágio: “Ninguém sabia por que se montava guarda para o banquinho. A guarda era feita porque sim, noite e dia, todas as noites, todos os dias, e de geração em geração os oficiais transmitiam a ordem e os soldados obedeciam”.

Ou seja, por que as coisas são sempre assim por aqui, por que não pensar em situações de aprendizagem que movimentam o pensamento do aluno para o ainda não pensado, para

aquilo que parece impossível ser pensado? Se tanto falamos no ensino e em especial em um planejamento de aulas para a emancipação da aprendizagem de todos, como então ainda temos estatísticas que comprovam a não aprendizagem dos estudantes? Reiteramos com Gil (2012, p.95) que “O planejamento educacional requer o conhecimento da realidade”, ou seja, para que o planejamento aconteça de modo coerente, se faz necessário sondar os alunos acerca do que já conhecem do conteúdo a ser trabalhado.

Deste modo, Traversini (2011, p.1) nos desafia e questiona: “Estará a escola contemporânea desencaixada, em descompasso com os tempos atuais?” Para tanto, a escola, as instituições têm o compromisso de desencaixar, encaixar o conhecimento de modo a fazer sentido para os alunos. E o desafio, ainda com esta autora, estaria na “[...] criação de propostas singulares de desenvolvimento cognitivo, necessárias e adequadas para cada sujeito escolar” (TRAVERSINI, 2011, p.10). Portanto, pensar e concretizar outras formas de docência para que aconteçam outras formas de desencaixe e encaixe nos espaços institucionais.

## **O ESTÁGIO: PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR**

Cabe ressaltar que o planejamento das três aulas foi distribuído em momentos diferentes durante o semestre. Algumas atividades propostas no planejamento inicial nem sempre foram concluídas, assim ficando para o próximo encontro, sendo reprogramadas conjuntamente com o professor titular da turma, definindo-se o melhor momento e dia para esta atividade ser realizada. O planejamento desenvolvido foi pensado de forma estratégica para a introdução, conclusão, ou revisão de um assunto. Motivo pelo qual não foram utilizadas três noites inteiras, mas sim momentos das aulas.

A disciplina Teorias e Processos da Aprendizagem, em seu plano de ensino, apresentou a seguinte ementa para os alunos: “Estudo das teorias que fundamentam os processos de construção dos saberes e aprendizagens em diferentes tempos, dimensões e espaços. Análise das relações entre concepções epistemológicas e práticas pedagógicas”. A partir do que constava no plano de ensino da disciplina, em especial na ementa, os seguintes conteúdos foram contemplados nas situações de aprendizagem do estágio com os alunos: inatismo; empirismo; cognitivismo; comportamentalismo e o pensamento complexo.

Com os conteúdos delineados, os objetivos dariam conta de: problematizar o papel do professor e do aluno nos processos de ensino e de aprendizagem; fomentar discussões acerca

dos processos de ensino e de aprendizagem; conhecer as concepções de escola na modernidade e na contemporaneidade, relacionando-as às vivências e práticas educacionais; vivenciar atividades de estágio como prática docente, ou seja, o planejamento e a avaliação.

Dessa forma, várias foram as situações de aprendizagem realizadas com a turma. Entre elas, serão descritas as estratégias de ensino mapa conceitual e contação de história. Sabemos que muitas são as estratégias de ensino existentes no meio educacional, sendo que as mesmas

[...] visam à consecução de objetivos; portanto, há que ter clareza de onde se pretende chegar naquele momento, com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que o norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e estarem presentes no contrato didático, registrado no Programa de Aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso, etc... (ALVES; ANASTASIOU, 2004, p. 3).

Tendo presente esse conceito, inicialmente apresentamos à turma o significado do mapa conceitual, retirado do texto Estratégias de Ensinagem de Alves e Anastasiou (2004), e visualizamos alguns exemplos de mapa conceitual produzidos por Leão et al. (2013). O mapa conceitual, para Alves e Anastasiou (2004, p.15 e 16), “[...] consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo”.

Para auxiliar a aprendizagem do aluno: “[...] o professor poderá selecionar um conjunto de textos, ou de dados, objetos informações, sobre um tema, ou objeto de estudo, de uma unidade de ensino” (ALVES; ANASTASIOU, 2004, p.15), propondo ao estudante:

[...] identificar os conceitos chaves do objeto ou texto estudado, selecionar os conceitos por ordem de importância, incluir conceitos e idéias mais específicas e estabelecer relação entre os conceitos por meio de linhas e identificar essas linhas com uma ou mais palavras que explicitem essa relação, identificar conceitos e palavras que devem ter um significado ou expressam uma proposição, buscar estabelecer relações horizontais e cruzadas, traçá-las, perceber que há várias formas de traçar o mapa conceitual, compartilhar os mapas coletivamente, comparando-os complementando-os, justificar a localização de certos conceitos, verbalizando seu entendimento (ALVES; ANASTASIOU, 2004, p.15).

Para tanto, o mapa conceitual é um diagrama com relações entre conceitos de um conteúdo qualquer, que permite o desenvolvimento de operações do pensamento como: “[...] interpretação, classificação, crítica, organização de dados e resumo” (ALVES;



ANASTASIOU, 2004, p.15). O uso dessa estratégia auxilia na identificação de conceitos trabalhados durante um período, sendo importante que todos tenham acesso à construção dos mapas conceituais dos colegas como ferramentas de estudo e de análise da construção do conhecimento que cada um realiza. Assim: “Por tudo isso, o mapa conceitual serve ao professor como ferramenta para acompanhar as mudanças na estrutura cognitiva dos estudantes e para indicar formas diferentes de aprofundar os conteúdos” (ALVES; ANASTASIOU, 2004, p.17).

Neste sentido, após a explicação da estratégia, cada aluno retirou um dos conceitos estudados durante as aulas: inatismo; empirismo; cognitivismo; comportamentalismo e o pensamento complexo. Cada aluno criou um mapa conceitual referente a um destes processos de aprendizagem e, depois de criado, com a ajuda dos textos e explicações do professor titular em aulas anteriores, socializou-o no ambiente virtual. Pode-se visualizar, em seguida, dois exemplos da estratégia, produzidos pelos alunos (Figura 1 e Figura 2).

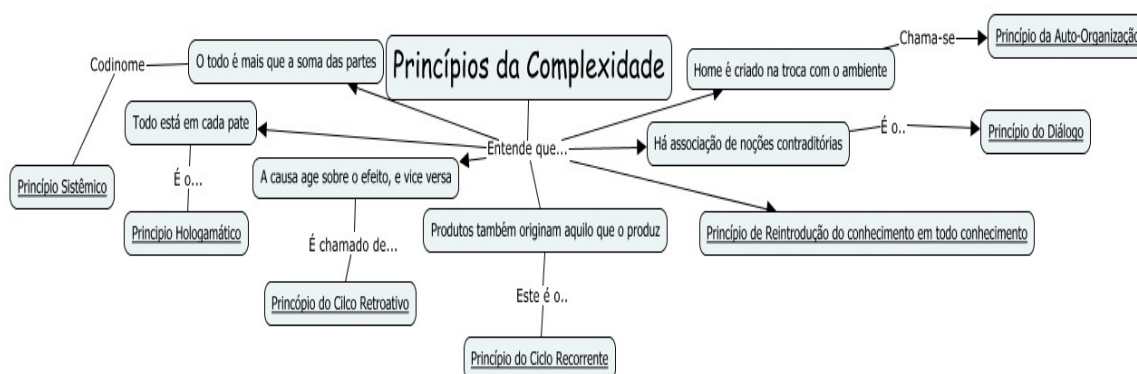


Figura 1: Mapa Conceitual construído pelo aluno X

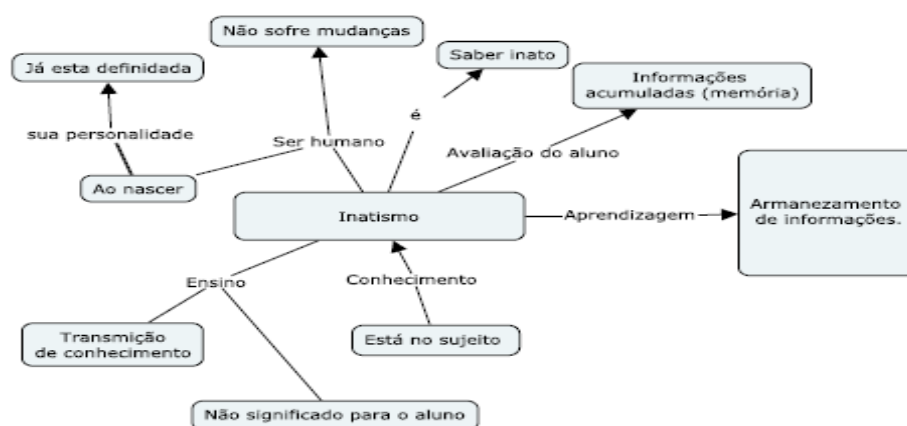


Figura 2: Mapa Conceitual construído pelo aluno Y

Portanto, observamos que, em ambos os exemplos produzidos, os alunos conseguiram sistematizar e organizar informações acerca dos conceitos estudados. Também percebemos que esses alunos conseguiram estruturar um diagrama mostrando as relações do conceito, identificando questões chave, com criatividade e organização. (ALVES; ANASTASIOU, 2004). Durante a elaboração do mapa conceitual, percebemos que os alunos não encontraram grandes dificuldades, mesmo sendo o primeiro contato com essa estratégia de ensino. Destacamos também que nem todos utilizaram corretamente as conexões entre os conceitos. Mas esse é um processo que depende de maiores vivências com a estratégia. Para Alves e Anastasiou (2004, p. 16),

O fundamental é a identificação dos conceitos básicos e das conexões entre esses conceitos e os deles derivados: isso leva a elaboração de uma teia relacional. Ao se confrontarem os mapas construídos individualmente e ou em grupos, os estudantes percebem que as conexões podem se diferenciar o que não acarreta em prejuízo, e sim, amplia o quadro perceptivo do grupo.

De forma geral os alunos conseguiram realizar sínteses elaboradas sobre os conceitos abordados, fazendo boas relações no mapa conceitual. Também, depois que cada aluno fez a postagem do mapa no ambiente virtual da instituição, todos puderam visualizar os trabalhos dos colegas e a partir deles estudar e (re)elaborar o pensamento acerca dos conceitos estudados.

A segunda atividade deu conta da estratégia de ensino contação de história, a partir do texto “O Equilibrista” de Fernanda Lopes de Almeida (1980). Trazemos a referida estratégia para a discussão, por não ser muito utilizada e referendada por autores como possível de ser desenvolvida também no ensino superior. A contação de história, conforme muitos estudos, é muito utilizada como estratégia para a aprendizagem dos alunos da educação infantil e anos iniciais dentro dos currículos escolares para introduzir, abordar algum assunto ou conceito a ser estudado. Por conta disto, o desafio está justamente em percebermos o quanto pode ser útil como uma ferramenta de ensino para desenvolver aprendizagens também no ensino superior.

Alguns trabalhos que descrevem essa estratégia para ser utilizada com as crianças, relatam que, quando bem explorada, desenvolve a imaginação e a criação (SILVA E SANTOS, 2012). É neste sentido que concordamos com as autoras, fazendo relação com o ensino superior, principalmente com cursos que preparam futuros profissionais da educação. Portanto a “imaginação” e a “criação”, são conceitos necessários para desenvolver o ensino e

a aprendizagem de todos os envolvidos no processo. Para Silva e Santos (2012, p 67), “[...] a contação de histórias, e o seu conteúdo rico, auxiliam as crianças a encontrarem o caminho para serem sujeitos pensantes na sociedade, [...]”. Além deste, o trabalho de Heitor, Anjos e Junior (2014) faz uso dessa estratégia de ensino com o intuito de aproximar os estudantes dos conceitos da disciplina.

Em seguida à contação da história aos estudantes, aconteceu uma conversação sobre a mesma. Conversamos sobre o entendimento da história, relacionando aos estudos realizados durante o semestre, os processos de ensino e aprendizagem. A turma foi dividida em quatro grupos, sendo que cada grupo confeccionou uma parte do corpo do equilibrista: cabeça, tronco, pernas e braços. Após esta etapa, foram elaboradas perguntas, fazendo uso de expressões e ou frases da história e respondidas cada uma em uma parte do corpo, conforme segue:

1) Cabeça: Como “inventamos” o ser professor? Será que inventamos? Vem carregado de quais sentidos?

2) Tronco: Não há nada pronto... Então, como trabalhamos em nossa função: ser professor?

3) Pernas: Como podemos (re) significar o nosso fazer na escola? Quantas “coisas” podemos fazer em nossa função? Quais são estas?

4) Braços: Os professores, equilibristas, desequilibristas. Que ideia é esta? Temos que procurá-los?

No momento seguinte, cada grupo apresentou as respostas juntando as partes, formando um corpo. As partes do corpo ficaram assim distribuídas para as respostas das questões:

Questão 1: cabeça. Nesta os alunos responderam fazendo uso das seguintes palavras: atenção, família (pai, mãe), conselheiro, psicólogo, referência (exemplo), companheiro, amigo e, no centro da cabeça, a palavra conhecimento. Ou seja, o ser professor vem carregado com esses sentidos.

Questão 2: tronco. Aqui os alunos responderam com as seguintes palavras: vontade, repassar, conhecimento, realização, admiração, buscando novas formas de ensinar.

Questão 3: pernas e pé. Para esta usaram as seguintes palavras: leitura, estudo, aprendizagem-terra do saber.

Questão 4: braços e mãos. Foi respondido da seguinte forma: ao centro, as regras desequilibradas - o professor desequilibrado está acomodado em seu posto, fixado no mesmo, sem buscar novas formas de ensino, buscando apenas o que já trabalhou. Também ao centro escreveram as regras equilibradas - o professor equilibrado busca a melhor alternativa para atuar no meio escolar em que está inserido, e inserir o aluno no meio escolar.

Em torno dessas respostas também foram escritas as seguintes palavras: carinho, práticas esportivas, afeto, sociabilidade, ludicidade, rotina, psicomotricidade, troca de saber, história, companheirismo, dia a dia, conversa, alegria, sorriso. Na Figura C, podemos visualizar a representação do “corpo”, produzido pelos estudantes.



Figura 3: O Equilibrista

Nessa dinâmica do corpo, também aconteceu o envolvimento dos alunos, analisando as perguntas, relacionando com a história. No momento da apresentação, cada grupo expôs a parte do corpo com as respostas, citando partes da história do Equilibrista. Constatamos também que, a partir da história, foi possível realizar discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem, sendo estes um constante desafio nas práticas dos professores.

Na história “O Equilibrista”, o personagem principal aparece a todo instante em cima de uma corda bamba. Por conta disto, cada aluno recebeu um pedaço de barbante e o desafio estava em representar a aprendizagem de uma pessoa com o mesmo. A primeira reação dos alunos foi de espanto e de perguntas: “Mas como representar a aprendizagem de uma pessoa fazendo uso de barbante?”. Depois de algumas reflexões os alunos fizeram representações, onde destacamos duas:

1ª: um espiral. O aluno A explicou que “a aprendizagem é um movimento, uma constante, nada pronto e nada parado”.

2ª: um montinho. O aluno B explicou que “este montinho é a representação do mundo, onde a aprendizagem se dá nas relações com as pessoas, ou seja, com o mundo”.

Alguns alunos não conseguiram representar a aprendizagem de uma pessoa fazendo uso do barbante. Depois deste desafio, lançamos as seguintes problematizações: Quais as relações? Quais os sentidos? Quais as conexões que podemos fazer com os trabalhos dos colegas? Os alunos perceberam similaridades nos trabalhos e foi proposta a junção dos barbantes. De imediato amarraram os fios, representando “movimentos”, “caminhos” diferentes para a aprendizagem. Os alunos destacaram que a aprendizagem também se dá na interação com os outros e não somente com o professor, e que esta não possui início e fim, mas conexões, como num movimento rizomático. Na Figura 4, isto pode ser visualizado.



Figura 4: Representação da aprendizagem

A história “O Equilibrista”, enfatiza que “não há nada pronto”, ou seja, cada sujeito cria seu caminho e as relações na aprendizagem. Percebemos nesta atividade que os alunos encontraram algumas dificuldades para resolver o desafio. No entanto, geralmente a resolução deste desafio acontece por escrito. Neste trabalho propomos outra forma de resolução não tão habitual e quando somos desafiados a responder de “outras formas”, há uma maior dificuldade.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Iniciaremos a escrita das considerações finais trazendo a poesia de Eduardo Galeano, (2000, p. 19) “A casa das palavras”.

Na casa das palavras, sonhou Helena Villagra, chegavam os poetas. As palavras, guardadas em velhos frascos de cristal, esperavam pelos poetas e se ofereciam, loucas de vontade de ser escolhidas: elas rogavam aos poetas que as olhassem as cheirassem as tocassem as provassem! Os poetas abriam os frascos, provavam palavras com o dedo e então lambiam os lábios ou fechavam a cara. Os poetas andavam em busca de palavras que não conheciam, e também buscavam palavras que conheciam e tinham perdido. Na casa das palavras havia uma mesa das cores. Em grandes travessas as cores eram oferecidas, e cada poeta se servia da cor que estava precisando: amarelo-limão ou amarelo-sol, azul do mar ou de fumaça vermelho-lacre, vermelho-sangue, vermelho-vinho...

E foi assim que aconteceu esta prática de estágio. Uma experiência única. Cada encontro único e diferente. Pintamos a prática de estágio, fazendo uso das muitas cores existentes. As cores usadas para pintá-la nunca mais usaremos. Os poetas: os alunos, os professores e nós mesmas, protagonistas desta história. Usamos muitas palavras, palavras escolhidas por nós, poetas, para a composição da poesia.

Uma poesia composta por palavras provadas como: desafios, obstáculos, superação, cansaço, estudo, planejamento, reinvenções e alegrias. Abrimos muitos frascos e provamos muitas palavras. Algumas provamos, para outras fechamos a cara, mas isto faz parte da aprendizagem. Aprendizagem que não acaba, pois continuaremos em busca de outras palavras para compormos outras poesias. Práticas essas que ficarão em nossa memória e na dos estudantes, pois possibilitaram aprendizagens. Aprendizagens que passaram pelo nosso corpo, provocando sensações e inspirações.

Além disto, durante o processo de planejamento do estágio aconteceram muitos ensaios, de tal forma que fomos envolvidos e capturados pela prática, entre elas, duas descritas neste trabalho. Percebemos o quanto as estratégias mapa conceitual e contação de história contribuíram para a aprendizagem de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o aprendizado dos conceitos de qualquer disciplina, seja no Ensino Superior, pode acontecer de forma a instigar a (cri)ação e a imaginação para nos sentirmos sujeitos mais livres e autônomos.

Durante a prática de estágio, fomos novamente analisando que os conteúdos programáticos estão presentes em todas as instituições de ensino, portanto, a diferença está no “como” problematizar e trabalhar esses conteúdos. Por se tratar de uma primeira experiência de prática pedagógica com estudantes do Ensino Superior, fez-nos (re) pensar a nossa atuação como professoras e (re)visitar autores que fundamentaram as discussões.

No entanto, esta prática contribuiu para nossa atuação profissional e para aprofundar as concepções do planejamento e sua importância para a esfera educacional. Além disso, para os estudantes, “nossos alunos” que estão em processo de formação profissional, possibilitou momentos de discussão e trocas acerca dos diferentes conceitos dos processos de ensino e aprendizagem a partir de situações e vivências de práticas que fizeram uso de diferentes estratégias de ensino. Para finalizar, registramos que saímos desta prática de estágio outras pessoas, inspiradas para outros desafios.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda Lopes. *O Equilibrista*. Ed. Atica. 1980.

ALVES, Rubem. **O papel do professor**. Youtube. Disponível em: <[https://www.youtube.com/results?search\\_query=Rubem+alves+o+papel+do+professor](https://www.youtube.com/results?search_query=Rubem+alves+o+papel+do+professor)>. Acesso em: 20 jun. 2014.

ANASTASIOU, Léa das Graças Cagargos. ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC, 2007.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: LeYa, 2013.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, 20 de dez. 1996. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 24 jul. 2014.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor**. O cotidiano da escola. Petrópolis,RJ: Vozes: 1996.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa – ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwides (Orgs.). **Professora Pesquisadora uma práxis em construção**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 53- 66.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos Abraços**. 8 ed. Porto Alegre: L&PM, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. 1. ed. 7. Reimp. São Paulo: Atlas, 2012.

HEITOR, Bárbara Cristina. ANJOS, Rafaela Merlo dos. JUNIOR, Antonio Fernandes Nascimento. **A contação de história como ferramenta pedagógica no Ensino da evolução biológica e seleção natural**. Revista da SBEnBio, n. 7, out. 2014, p.863-874.

KOHAN, Walter Omar. O que é a pedagogia? In: AQUINO, Julio Groppa. CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Abecedário educação da diferença**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

LEÃO, Marcelo Franco; REHFELDT, Márcia Jussara Hepp; MARCHI, Miriam Ines. A elaboração de mapas conceituais como meio para desenvolver aprendizagem significativa no estudo de sistemas biológicos. **Revista Destaques Acadêmicos**, Lajeado: CCBS/UNIVATES, v. 5, n. 3, 2013, p.195-2015.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 93-94/96.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF : UNESCO, 2000.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar? Currículo-Área-Aula**. Petrópolis: Vozes. 1992.

SILVA, Elen Poliana da. SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. **Experiências com contação de histórias: vivências iniciais da docência**. Revista Eventos Pedagógicos. v.3, n.3, ago/dez. 2012. p.60-69.

TRAVERSINI, Clarice Salete. **O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea**. Canoas: ULBRA, 2011, 12 p.