

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO
ENSINO DE REPRODUÇÃO E SEXUALIDADE NO ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO**

(Teacher training: challenges and possibilities of teaching of reproduction and sexuality in supervised curricular stage)

Mayara Lustosa de Oliveira [mayarabioufg@gmail.com]

Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Biologia, Bloco N
Campinas, São Paulo, Brasil.

Joana Cristina Neves de Menezes Faria [biologiajoana@gmail.com]

Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Goiás
Goiânia-GO 74001-970, Campus II, ICB IV, Goiânia, Goiás, Brasil.

Resumo

O presente trabalho tem sua origem numa pesquisa realizada durante o estágio curricular supervisionado do curso de Ciências Biológicas - modalidade licenciatura - da Universidade Federal de Goiás. O artigo descreve de forma crítica e analítica todas as etapas do estágio, em especial são analisadas as aulas desenvolvidas sob os temas: reprodução e sexualidade. As aulas foram ministradas para turmas de ensino fundamental do Colégio Estadual Santa Bernadete na cidade de Goiânia-GO. Para facilitar o processo de ensino aprendizagem as estagiárias dividiram os temas em subtópicos, para cada um foram desenvolvidos recursos didáticos variados. A pesquisa teve caráter descritivo e exploratório, fazendo uso de entrevistas com alunos da escola, professores supervisores e graduandos para levantar dados que permitissem avaliar o sucesso das metodologias didáticas aplicadas pelos professores em formação inicial. Os diários de campo dos estagiários também foram utilizados para compor as análises. Pelas afirmações dos participantes considera-se que as metodologias atingiram seu objetivo no esclarecimento dos temas, os recursos utilizados não somente trouxeram entendimento como estimularam a participação dos alunos. O artigo apresenta-se organizado conforme as etapas do estágio e discorre em todas elas sobre as impressões dos professores supervisores, alunos da escola e graduandos durante o estágio, ressaltando, observações, anseios, planejamento e execução das atividades.

Palavras-chaves: estágio curricular; sexualidade; metodologias; ensino fundamental.

Abstract

This work has its origins in a survey conducted during the supervised curricular stage of Biological Sciences course at Federal University of Goiás. The article describes critically and analytically every step of the curricular stage, especially the classes with the themes: reproduction and sexuality. The classes were taught to elementary students in State College St. Bernadete in Goiânia-GO. To facilitate the process of teaching and learning the trainees divided the themes into subtopics, and several teaching resources were developed for each subtopic. The research was descriptive and exploratory, using interviews with school students, teachers, supervisors and college students to collect data that allowed assessing the success of the teaching methodologies applied by the teachers in training. The field diaries of the trainees were also used to compose the analysis. Through the statements of the participants, it is considered that the methods achieved their goal in clarifying the issues. The resources used not only brought understanding, but encouraged the participation of the students. The article has been organized according to the steps of the curricular stage and it exposes all the impressions of the supervising teachers, school students and undergraduates during the internship, highlighting, comments, concerns, planning and execution process of the activities.

Keywords: curricular stage; sexuality; methodologies; elementary school.

Introdução

Durante o século XX a formação inicial de professores fundamentava-se primordialmente na concepção epistemológica da racionalidade técnica, na qual o professor era mero transmissor do saber produzido por outros. Com base nesse pressuposto, os cursos de formação eram divididos em duas etapas: na primeira, ensinavam-se as teorias e técnicas, apresentadas como saberes científicos e, portanto, inquestionáveis; na segunda, os futuros professores realizavam a aplicação prática dessas teorias. Diversas críticas surgiram a partir da análise desse modo de formação, visto que o mesmo “ignora o fato de que a atividade docente atua com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que somente podem ser adquiridos através do contato com a prática” (Montero, 2001, p. 122). Sendo, dessa forma, impossível desvincular a teoria da prática em dois pólos diferenciados.

Pérez (1992, p.98), também afirma a impossibilidade dessa desvinculação:

“Os currículos são normativos, com a seqüência de conhecimentos dos princípios científicos relevantes, seguidos da aplicação destes princípios e de um *practicum*, cujo objetivo é aplicar na prática cotidiana os princípios da ciência estudada. Dentro da racionalidade técnica o desenvolvimento de competências profissionais deve colocar-se, portanto após o conhecimento científico básico e aplicado, pois não é possível aprender competências e capacidades de aplicação antes do conhecimento aplicável”.

Em oposição a esse *modelo da racionalidade técnica* destacam-se as premissas defendidas pelo *modelo da racionalidade prática* que teve início com Donald Schön (1995), e propõe a superação da formação nos moldes de um currículo normativo e de caráter técnico-profissional. Schön (1995) acredita que essa formação impede o professor de dar respostas a situações inéditas em sua prática e de criar, adaptar e melhorar sem a imposição de um currículo e de um sistema que castre sua independência no processo de ensino.

Ainda hoje no exercício da docência, pode-se observar a aplicação de técnicas sem a preocupação reflexiva (Pimenta e Lima, 2009). Porém, diversos trabalhos vêm propondo uma mudança com base no que foi exposto por Donald Schön e outros autores. Estes trabalhos visam primordialmente uma mudança na formação inicial dos futuros educadores (Azevedo, 1980; Carvalho, 1985).

Os autores supracitados têm seus projetos principalmente voltados para disciplinas como o Estágio Curricular Supervisionado, visto que será neste momento que o futuro educador deverá ter seu primeiro contato com a realidade escolar e com a experiência da regência, durante a formação inicial. Eles afirmam que as orientações do estágio eram dirigidas em função de conceitos pré-estabelecidos, sem as discussões e trocas de saberes entre educador - educando no cotidiano da sala de aula. Sendo assim, o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não favorecia reflexões sobre uma prática criativa e transformadora, essa sim deveria ser a função precípua da experiência de regência durante a formação inicial. Segundo Carvalho (1985, p.69), a prática de estágio resumia-se *numa situação sobre a escola e não na escola*; a mesma autora afirma qual deveria ser o papel do estágio curricular:

Este estágio deve servir a universidade não só dando condições de preparar os nossos estagiários, colocando-os como agentes participativos na solução de problemas educacionais de nossas salas de aula, mas abrindo novos campos de pesquisa a serem estudados – problemas reais de nossas escolas em relação às nossas disciplinas. (...) Vejo a metodologia de estágio participante muito próxima da metodologia de uma pesquisa participante.

O Estágio Curricular supervisionado tem o papel de fornecer subsídios tanto no aspecto teórico quanto prático, a fim de que o futuro professor possa desenvolver um trabalho docente competente e eficaz (Ferreira e Krug, 2001). Concordando com o exposto, a autora Roesch (1996,

p. 21) apresenta que "o estágio curricular não é simplesmente uma experiência prática vivida pelo aluno, mas uma oportunidade para refletir, sistematizar e testar conhecimentos teóricos e ferramentas técnicas durante o curso de graduação". Trata-se, portanto, de uma oportunidade de articular a prática unida à teoria, permitindo a construção de reflexões críticas e o desenvolvimento de capacidades intrínsecas à profissão. O estágio não deve ser considerado somente mais uma disciplina, e sim um momento de desvendar responsabilidades e encarar a realidade vivida no ambiente escolar. Este desafio torna-se mais evidente quando temas, considerados difíceis pela maior parte dos educadores, são focos das aulas durante o período de regência, como é o caso da sexualidade.

Falar sobre a sexualidade é incômodo, raramente ela é discutida entre os professores, e estes quando abordados com assuntos referentes à sexualidade, fazem o que podem: algumas vezes respondem, outras se esquivam ou ainda pedem auxílio para outros profissionais para falar do "problema" (Arruda, 2008). Discutir sexualidade implica em estimular debates na sociedade como aponta Louro (2000),

A sexualidade, não há como negar, é mais do que uma questão pessoal e privada, ela se constitui num campo político, discutido e disputado. Na atribuição do que é certo ou errado, normal ou patológico, aceitável ou inadmissível está implícito um amplo exercício de poder que, socialmente, discrimina, separa e classifica (p.86).

Dessa forma, fica evidente que a noção de sexualidade entrelaça elementos da história dos indivíduos e dos grupos sociais, envolvendo valores socialmente construídos, tabus, crenças, cultura e religião. E, como não poderia deixar de ser, essa realidade social também se reflete na escola. De acordo com Louro (2000) "Se a escola é uma instituição social ela está, obviamente, envolvida com as formas culturais e sociais de vivermos e constituirmos nossas identidades de gênero e nossas identidades sexuais" (p.88).

Nesse sentido, é inegável a importância da inserção de debates acerca da sexualidade nas escolas, em especial no ensino fundamental, pois segundo Arruda (2009) é nessa etapa da vida dos educandos que ocorre o turbilhão das transformações e a carência de informações é grande, assim como o despreparo dos professores perante às dúvidas, não somente nas questões biológicas, mas principalmente nas questões sensuais e afetivas e é exatamente disso que os educandos não precisam.

Sendo assim, verificar as vivências dos acadêmicos durante o Estágio Curricular Supervisionado é de essencial importância, principalmente no que diz respeito a temas polêmicos ou difíceis de serem trabalhados, pois segundo Xavier e Santos (1998) as ideias de melhora, de qualidade educativa, de aperfeiçoamento, surgem, na maioria das vezes a partir do confronto entre a realidade que se observa e a que se almeja, ou ainda frente às situações problemáticas e à necessidade de resolvê-las. E este foi o objetivo deste trabalho, descrever as vivências de futuros educadores que trabalharam o tema "sexualidade" para estudantes do ensino fundamental durante o Estágio Curricular, bem como oferecer opções de metodologias para trabalhar este tema de forma lúdica, interessante e democrática. No presente artigo serão relatadas e comentadas as etapas de observação, planejamento das atividades didático-pedagógicas e regência, bem como as aprendizagens envolvidas nessas etapas e essenciais para a formação do graduando em licenciatura.

Descrição do público-alvo

Como relatado anteriormente, a presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Santa Bernadete, localizada na cidade de Goiânia-GO. As atividades que se seguem foram voltadas para turmas de ensino fundamental, mais precisamente oitavo ano, cuja idade dos estudantes variava de

13 a 16 anos. Essa faixa etária corresponde à fase da adolescência, período em que ocorrem algumas mudanças corporais, comportamentais, bem como de identidade e personalidade.

Foi a partir do século XX que a adolescência passou a ser estudada em toda sua amplitude, inclusive numa perspectiva psicológica. O primeiro estudo publicado nessa perspectiva aconteceu em 1904, por Stanley Hall: “Adolescência: sua psicologia e sua relação com a fisiologia, sociologia, sexo, crime, religião e educação” (Ketl, 1993). Percebe-se através desta obra o quanto essa fase apresenta-se entremeada de mudanças intensas em todos os aspectos, evidenciando o desafio exposto aos educadores ao lidar com este alunado.

Porém, segundo Sousa (2006), a adolescência caracteriza-se por um período de construção de valores sociais e de interesse por problemas éticos e ideológicos, é a partir deste momento que o indivíduo está apto a desenvolver novas capacidades cognitivas de reflexão e abstração o que lhe permite elaborar mentalmente hipóteses, debater ideias e confrontar opiniões. Sendo assim, trata-se de um período extremamente propício para desenvolvimento de discussões a respeito de temas importantes como sexualidade e reprodução.

Dessa forma, as propostas voltadas para este público visaram instigar a participação dos estudantes, bem como esclarecer todas as dúvidas ainda prevaletes a respeito de tantos temas relacionados à sexualidade, gravidez na adolescência, métodos contraceptivos, etc. Porém, vale ressaltar que a realidade em que os estudantes estavam inseridos é caracterizada pela precariedade em todos os aspectos: salas de aula sem refrigeração ou iluminação adequada, assentos e mesas quebradas, escassez de recursos e estudantes pouco interessados. Neste contexto, os estagiários propuseram novas metodologias e recursos didáticos de fácil confecção e aplicação, a fim de facilitar o processo de ensino-aprendizagem destes temas e torna-los mais dinâmicos e atrativos.

Descrição dos estagiários e exposição das propostas metodológicas

Os estagiários são graduandos no último ano do curso de Ciências Biológicas, portanto, a disciplina de regência neste momento é obrigatória e extremamente importante para conclusão do curso. Os estudantes da turma foram divididos em três escolas estaduais da cidade, a fim de desenvolver adequadamente todas as etapas do estágio que correspondem basicamente à: observação, planejamento e regência. O número de estagiários designados à escola em questão foi dez, sendo sete mulheres e três homens, divididos em duplas para atender as turmas. Todas as turmas destinadas aos professores em formação inicial eram de ensino fundamental, porém, somente uma dupla ficou a cargo do oitavo ano, período no qual os alunos recebem aulas relacionadas ao sistema reprodutivo. Para esta turma foram desenvolvidos diversos recursos didáticos para trabalhar a temática.

Abaixo segue o quadro com os temas e as metodologias utilizadas para cada um (Quadro 1). Para avaliar o sucesso das aulas foram realizadas observações *in loco*, entrevistas com os alunos e com o professor supervisor. A fim de não limitar as respostas e evitar indícios de formalidade que impedissem a livre expressão dos estudantes, ou enquadrassem a opinião dos mesmos, optou-se por não aplicar questionários. Caracteriza-se, portanto, a presente pesquisa como descritiva e exploratória, que, neste caso, visa alcançar os objetivos expostos por Gil (1991):

- Pesquisa Exploratória: objetiva proporcionar maior familiaridade com o problema de modo a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão. Assume, em geral, as formas de Pesquisas Bibliográficas e Estudos de Caso.

- Pesquisa Descritiva: pretende descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, como entrevistas e observação sistemática.

Conteúdo	Metodologia
Puberdade	Cruzadinha
Sistema reprodutor feminino	Jogo de Força
Sistema reprodutor masculino	Painel e Jogo da Memória
DST's	Apresentação de Slides
Métodos contraceptivos	Simulações e panfletos
Gravidez	Vídeos e Maquetes
Sexualidade	Reportagens e Caixa de dúvidas

Quadro 1. Conteúdo ministrado pelos estagiários e as respectivas metodologias utilizadas em sala de aula a fim de facilitar o processo de ensino-aprendizagem e torna-lo mais atrativo.

Atividades de docência

Para melhor descrição das atividades e das análises a partir da aplicação das metodologias expostas acima, o período de desenvolvimento do estágio foi dividido em três etapas: observação, planejamento e regência. Na primeira etapa descrita foram expostas pontuações do grupo de estagiários a respeito da escola e das turmas. No planejamento, por sua vez, foram apresentadas as propostas metodológicas, assim como referências e estudos que permitiram a estruturação das metodologias e conteúdos conforme estabelecido no quadro 1. A última etapa foi descrita com base na atividade das estagiárias responsáveis pela turma de ensino fundamental com a qual trabalharam o tema sistema reprodutor e apontamentos sobre a sexualidade. No decorrer das etapas foram utilizados trechos do diário de campo dessa dupla, a fim de verificar durante todo o processo suas impressões referentes à estrutura da escola, relação professor-aluno, postura do professor supervisor, da coordenação e por fim desafios e possibilidades de se ensinar os conteúdos aos estudantes de ensino fundamental durante o estágio curricular supervisionado. Todos os tópicos apresentam diagnósticos de cunho analítico e reflexivo, visto que estudos de diversos autores são inseridos para pontuar a importância das etapas realizadas no decorrer do estágio curricular supervisionado.

Observação

As atividades iniciais realizadas na escola foram basicamente análises do espaço e do funcionamento das atividades educativas, assim como verificação da existência de laboratórios e salas de apoio e a localização de dependências específicas, ou seja, representaram um período de interação com o ambiente escolar, suas peculiaridades e possibilidades.

Segundo Danna e Matos (1986, p. 21) a observação é um dos principais mecanismos de coleta de dados acerca do comportamento e da situação ambiental, dessa forma, este momento

possibilita aos futuros educadores a aquisição de uma familiaridade com seu futuro ambiente de trabalho.

Como afirma Montoya (1997), o ambiente escolar deve favorecer a conexão entre a aprendizagem intelectual e a educação do indivíduo, com o atendimento das múltiplas necessidades dos alunos, desde as fisiológicas, afetivas, de movimento, jogo, diversão, socialização, expressão, conhecimento interior, criação e imaginação. No que diz respeito à estrutura geral, o colégio em questão conta com uma ampla área de lazer, resultado da junção de duas escolas para a formação desta, porém alguns espaços estão em condições precárias e não fornecem conforto aos estudantes, como: as salas de vídeo, a biblioteca e as salas de aula, com pouca ou nenhuma refrigeração, cadeiras danificadas e iluminação restrita.

Porém, a observação dos licenciandos não se restringiu apenas à infraestrutura do espaço escolar, mas principalmente quanto às relações ali estabelecidas. Um dos espaços em que a observação se ocorreu de forma mais intensa e efetiva foram nas salas de aula.

Vianna (2003), afirma que o ritual diário em sala de aula, apesar de repetitivo, apresenta variações que afetam as relações pedagógicas, as estratégias de ensino e as abordagens de orientação da aprendizagem, e é durante a observação que muitas dessas variações podem ser destacadas, auxiliando o professor em formação inicial a reconhecer determinados comportamentos e adquirir experiências e vivências essencialmente cotidianas, permitindo uma avaliação e constatação mais ampla do que é o processo educativo.

Após a realização dessas observações os estagiários socializavam na sala dos professores ou reunidos em outro espaço escolar de modo que cada um, individualmente, contribuía com seu olhar para enriquecer as análises até então realizadas. Vianna (2003) ressalta a importância de levantar discussões acerca da observação, visto que afirmações isoladas de um observador são limitadas e devem ser confirmadas e analisadas pelas afirmações de outros observadores num processo de observação cruzada, de modo a validar as informações emitidas.

A fim de exercitar aspectos descritivos e reflexivos nos momentos de observação os estagiários foram estimulados a relatar os acontecimentos analisados num diário de campo, apontando aqueles considerados mais relevantes. O Diário de Campo é considerado por alguns estudiosos como uma das documentações indispensáveis ao processo de estágio supervisionado, devendo fazer parte da vida acadêmica do aluno. Trata-se de um instrumento de registro diário e, segundo Minayo (1993, p.100):

(...) constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Fala, comportamentos, hábitos, usos costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais.

Nesse sentido, o diário contém informações advindas do olhar de cada futuro educador, podendo conter medos, anseios, vivências, tristezas e alegrias inteiramente pessoais, como demonstrados no trecho a seguir, retirado do Diário de Campo de uma estagiária:

A aula do professor é extremamente rica em informações, sinto que os estudantes não vão se contentar com poucas informações... Será que vou conseguir suprir ou superar as expectativas! (Diário de campo, p. 9).

O diário é com certeza uma ferramenta de autoconhecimento, afinal o ato de escrever é uma forma de organizar ideias e percepções e, sendo o campo de estágio um momento extremamente rico em experiências, torna-se essencial a realização dessa atividade.

Vale destacar as observações pontuadas acerca da relação do educador com os estudantes, visto que essa é bastante importante no estabelecimento de uma boa convivência e facilita o processo de ensino-aprendizagem, além disso, um bom relacionamento entre educador e educando torna-se essencial em discussões nas quais o assunto possa gerar desconforto ou constrangimento nos estudantes como é o caso da sexualidade.

O professor se mostra muito amigável com os alunos (eles comemoram com gritos quando a aula é dele). Ele é muito cordial, parabenizou os estudantes pelo trabalho que fizeram (cartazes...). (Diário de campo, p. 10).

A esse respeito diversos autores tem demonstrado a importância de manter boas relações com os estudantes, visto que essas colaboram em grande medida no processo de ensino-aprendizagem. Um dos autores que ressalta a importância da afetividade no ensino é Aquino (1996, p.50):

Os laços afetivos que constituem a interação Professor-Aluno são necessários à aprendizagem e independem da definição social do papel escolar, ou mesmo um maior abrigo das teorias pedagógicas, tendo como base o coração da interação Professor-Aluno, isto é, os vínculos cotidianos.

O autor nacional que mais reforçava a idéia da afetividade no meio pedagógico foi sem dúvida Paulo Freire, e o trecho abaixo contribui na análise da argumentação acerca da importância de uma relação saudável e fraterna entre professor-aluno.

(...) como professor (...) preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre “seriedade docente” e “afetividade”. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar (Freire, 1996, p.159).

Alguns professores confundem autoridade com autoritarismo e seriedade com severidade e aspereza, julgando que essa postura tornará os alunos menos rebeldes e voluntariosos. Sim, pode ser que dessa forma os estudantes sintam-se ameaçados e realmente não apresentem um mau comportamento, porém, permanece o questionamento contundente: será que eles irão assimilar a teoria e obter uma aprendizagem adequada nesses moldes rígidos e ditatoriais?

Opinião, discussão, criatividade, análise crítica são castradas dos estudantes quando estes são encurralados na posição de meros receptores, que silenciosamente e docemente devem receber as informações se portando como as admiráveis donzelas do séc. XIX. Eis a contradição do ambiente escolar, deseja moldar cidadãos críticos e participativos que interfiram em seu ambiente, porém impede de modo ríspido e enfático que essa atitude seja iniciada dentro de sala de aula.

Não se pode deixar de destacar que essa relação amigável pode ser confundida por alguns estudantes, e a liberdade de expressão se transformar em libertinagem. No caso de professoras jovens isso pode gerar certos constrangimentos. No trecho abaixo são relatadas algumas inseguranças frente a essas questões:

Tenho medo disso... De não ser respeitada enquanto profissional, do meu rostinho de menina não impor o respeito que eu mereço... não sei se basta demonstrar competência, as vezes sinto que as rugas falam mais alto que os anos de estudo, o conhecimento ou a competência demonstrada. (Diário de campo, p. 14 e 15).

Em relação ao comportamento dos estudantes em sala, pode ser observada certa indisciplina em diversos momentos: conversas paralelas, movimentação, estudantes escutando

música, outros jogando no celular, atrasos, essas são apenas algumas das atitudes displicentes dos alunos que incomodavam o professor e o faziam interromper a aula para chamar a atenção ou fazer ameaças de punições como: retirar o aparelho das mãos do possuidor e devolver somente ao final da aula.

Os alunos gritam pedindo chiclete enquanto uma das alunas distribui os doces lançando de um lado para outro da sala, ignorando a presença do professor e os constantes pedidos de atenção. Os estudantes chegam muito atrasados, interrompem a aula, fazem piadinhas desrespeitosas com o professor. (Diário de campo, p. 16 e 17).

Alguns parâmetros e limites devem ser estabelecidos pelo professor, a fim de que a ordem seja mantida em sala, não de forma autoritária ou tirana, mas de modo a cumprir os objetivos da transposição didática. Analisando esse aspecto, La Taille (1996, p.9) afirma que:

(...) crianças precisam sim aderir a regras e estas somente podem vir de seus educadores, pais ou professores. Os 'limites' implicados por estas regras não devem ser apenas interpretados no seu sentido negativo: o que não poderia ser feito ou ultrapassado. Devem também ser entendidos no seu sentido positivo: o limite situa, dá consciência de posição ocupada dentro de algum espaço social – a família, a escola, e a sociedade como um todo.

No entanto, não podem desconsiderar os motivos pelos quais os estudantes estão displicentes, desatentos e muitas vezes inquietos, visto que isso pode ocorrer muitas vezes como resultado de aulas desinteressantes e monótonas. Segundo Golba:

... não se trata apenas de colocar em evidência o comportamento dos alunos. Seria necessário focalizar todos os aspectos relacionados ao desenvolvimento social e psicológico e que podem ter relação com as práticas educativas oferecida pelas escolas. Com isso, queremos dizer que, o fato de o aluno não acompanhar os estudos e conseqüentemente não aprender, pode ser o motivo de expressar indisciplina (2009, p. 9841).

É papel do educador tornar as aulas mais estimulantes, a fim de promover uma aprendizagem verdadeiramente significativa. Conforme a autora supracitada, a indisciplina e o mau comportamento apresentados por alguns alunos pode ser nada mais que um reflexo da dificuldade de aprendizado, e essa barreira deve ser eliminada para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive.

Todas as observações relatadas acima auxiliaram e alertaram os estagiários quanto à necessidade do desenvolvimento de estratégias de ensino mais atraentes e participativas, além de contribuir também para a aquisição de uma postura diferenciada em sala de aula, que equilibra as descontrações com os momentos que exigem seriedade. Dessa forma, essa etapa e as observações dela obtidas são essenciais na elaboração dos planos de aula e de ensino que, por sua vez, são construídos a fim de atender as necessidades dos alunos e promover a apreensão efetiva do conhecimento, objetivo precípua de todo educador.

Aspectos sobre o planejamento

A etapa de planejamento trata-se de um momento único de preparação e amadurecimento para a regência, em que a observação e o acompanhamento da sala de aula caminham juntos.

Nesse período os estagiários desenvolviam os planos de aula e de ensino, baseando-se em conhecimentos prévios adquiridos durante o desenvolvimento do curso nas matérias de educação, assim como na observação realizada anteriormente. Piletti, (2001, p. 73) traz uma definição simples para o plano de aula:

É a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo. (...) a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, os planos de aula são referentes a um período mais curto ou como o próprio nome nos esclarece, referem-se ao planejamento de uma aula, ou de um conjunto de aulas sobre determinado conteúdo selecionado pelo educador. Já o plano de ensino pode ser definido segundo as palavras de Libâneo:

É a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou um semestre; é um documento mais elaborado, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico (1994, p.222).

Dessa forma, as justificativas presentes no plano de ensino devem ser bem estruturadas e esclarecidas contendo os objetivos, assim como toda a série de conteúdos e metodologias a serem utilizadas durante o curso ou parte dele. Nesse sentido, os planos de aula e de ensino foram desenvolvidos, levando em consideração as contribuições dos professores supervisores, as leituras realizadas e as observações em sala, realizando sempre que necessário as modificações conforme as sugestões indicadas. Vale ressaltar que:

“A ausência de um processo de planejamento de ensino nas escolas, aliado às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes do seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica das aulas (...) prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo.” (Fusari, 2008, p.47)

Assim sendo, a elaboração dos planos foi realizada com antecedência de modo que as aulas não se desenvolvessem por meio de improvisos e ações mal projetadas. Para tanto, o conteúdo sobre sexualidade foi selecionado e dividido em tópicos a partir do livro didático, porém alguns conceitos ausentes no livro foram adicionados, de modo que os estudantes pudessem ter um conhecimento mais abrangente e não tão restrito como o que estava posto. Por exemplo, foram adicionadas algumas DST's, seus agentes causadores e alguns métodos de prevenção, visto que a sexualidade está principalmente vinculada com o conhecimento anátomo-fisiológico dos sistemas reprodutores, ao uso de métodos anticoncepcionais e aos mecanismos de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (Ribeiro, 2007). Porém, a inserção do tema nos planos de aula e de ensino não se restringiu somente a aquisição de conhecimentos científicos e biológicos dos sistemas reprodutores e DST's, foram inseridos também tópicos relativos à orientação sexual e do preconceito e tabu que regem as discussões acerca dessas temáticas.

Como uma das alternativas metodológicas para dinamizar as discussões desse tema as estagiárias utilizaram reportagens de revistas atuais e artigos da internet a respeito dos temas, de modo que os estudantes pudessem realizar uma leitura crítica das notícias apresentadas, sob a orientação das professoras em formação inicial. Conforme afirmam os PCN's:

Além do livro didático, outras fontes oferecem textos informativos: enciclopédias, livros, para-didáticos, artigos de jornais e revistas, folhetos de campanhas de saúde, de museus, textos da mídia informatizada, etc. É importante que o aluno possa ter acesso a uma diversidade de textos informativos, pois cada um deles tem estrutura e finalidades próprias (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - Brasil, 2000: 124).

Sendo assim, o educador pode se utilizar dessas finalidades para atingir seus objetivos durante as aulas. E foi esse o argumento que o professor supervisor utilizou ao concordar com a sugestão, afinal apesar de nem sempre terem caráter educativo os textos veiculados por revistas e mesmo sites confiáveis podem conter ricas informações para o estabelecimento de discussões sobre temáticas variadas no ambiente de ensino.

Para facilitar a transposição didática dos conteúdos citados, inseriu-se nos planos de aula o uso de jogos e maquetes. As maquetes (Fig. 1) foram pensadas, pois a maioria dos estudantes não

possuía livro didático, sendo assim as imagens estariam limitadas aos esquemas no quadro e descrições feitas em sala. Com o uso das maquetes foi possível representar as estruturas com riqueza de detalhes, principalmente porções microscópicas como os primeiros estágios de desenvolvimento do embrião.

Segundo Simielli *et al.* (1991), a maquete aparece como o processo de restituição do “concreto” a partir de uma “abstração” centrando-se nesse ponto sua real utilidade, complementada com os diversos outros usos a partir deste modelo concreto apresentado pelo educador. A partir da maquete pode-se estimular o aluno a fazer uma análise integrada do processo a que se pretende esclarecer, por exemplo, o desenvolvimento do embrião, as mudanças e transformações desde a fecundação até o parto.

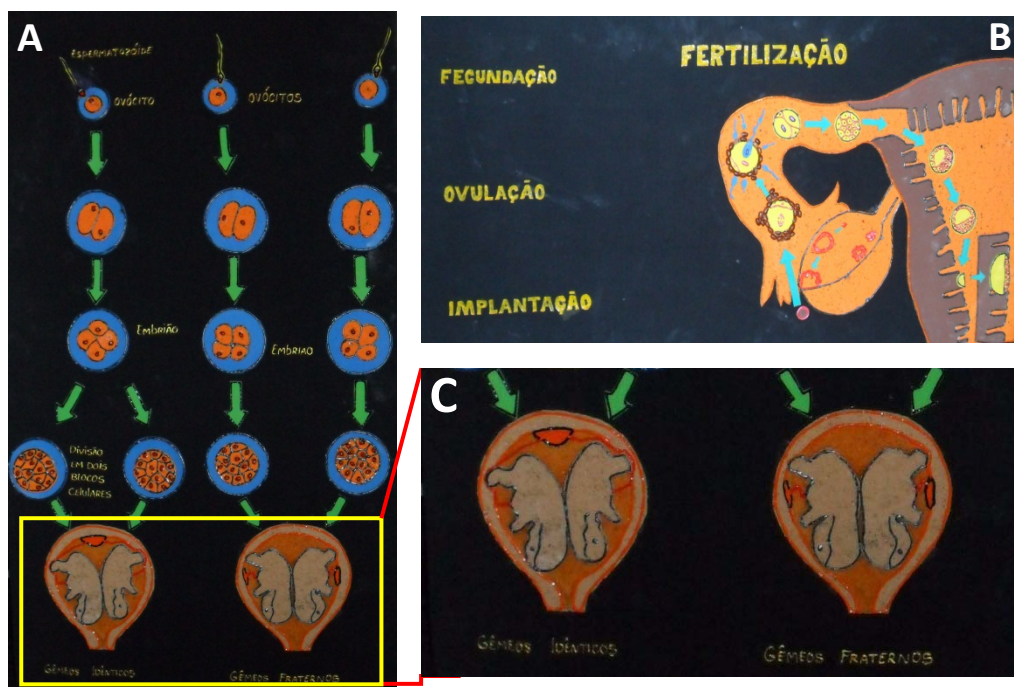


Figura 1. A) Maquete ilustrando a formação de gêmeos univitelinos e bivitelinos, B) Maquete expondo conceitos: fertilização, fecundação, ovulação e implantação, C) Ampliação para indicar a diferença na formação dos gêmeos.

Além das maquetes foram utilizados também outros recursos como os jogos. Aulas expositivas com quadro-giz há muito tempo vem sendo utilizadas, muitas vezes como único recurso didático, o que traz desânimo e indisposição para o aprendizado por parte dos alunos. Novos recursos, como os jogos, por exemplo, podem facilitar a visualização de conceitos complexos, por meio da interatividade e da motivação dos estudantes.

Segundo Leite & Silva (2005) a fala, a escrita e o texto impresso preservam sua importância no processo de construção do ser humano, porém, o uso de outros recursos como os jogos engajam os alunos pela proximidade com que são usados no dia-a-dia, propiciando uma nova perspectiva de trabalhar os conteúdos e, modificando de forma significativa, o espaço da sala de aula. Dessa forma, os jogos foram inseridos com o objetivo de estimular o aprendizado e a participação do aluno na construção do seu conhecimento.

Vídeos e slides também foram adicionados nos planos de aula como metodologias alternativas para tornar as aulas mais dinâmicas e atraentes, pois se sabe que a quebra de ritmo

provocada pela apresentação de um recurso audiovisual é saudável, visto que altera a rotina da sala de aula (Rosa, 2000). Reforçando a ideia apresentada, Ferrés (1996), sugere que um bom vídeo pode servir para introduzir um novo assunto e para despertar a curiosidade e a motivação para novos temas, estimulando o desejo de pesquisa do conteúdo apresentado.

Nesse sentido, as estagiárias decidiram utilizar alguns vídeos em aulas como a relacionada à gravidez, em que mostrariam várias formas de parto e nas aulas sobre métodos contraceptivos, esses vídeos serviriam para introduzir e finalizar, respectivamente, os assuntos supracitados; sendo, portanto, metodologias complementares e não as únicas a serem trabalhadas na aula, conforme sugerido por Moran (2005), ao afirmar que utilizar somente o vídeo como recurso didático é insatisfatório.

Além dos vídeos, slides também foram inseridos nos planos de aula para serem utilizados durante a aula sobre DST's de modo que as imagens fossem mais claramente mostradas aos estudantes, a fim de causar não somente sensibilização, como alertá-los quanto aos perigos iminentes da relação sexual sem a devida proteção. Segundo Fernandes (1998), slides com fotos permitem uma projeção de alta resolução, enfatizando cores e detalhes, visíveis de qualquer ponto de uma sala de aula, revelando a todos os estudantes de uma só vez, imagens e esquemas que se quer trabalhar em sala, devido a isso este recurso didático poderia ser essencial para atingirmos nossos objetivos para esse conteúdo.

Todas as metodologias utilizadas na construção dos planos de aula e a própria estrutura do mesmo, assim como o plano de ensino, foram previamente estudadas em disciplinas específicas da licenciatura, fator que facilitou sobre maneira o desenvolvimento e a previsão de possíveis acontecimentos em algumas ocasiões.

Nos planos também foram adicionadas listas de exercícios, importantes não só para a fixação dos conteúdos como para ordenar alguns conceitos, além disso, o professor supervisor sugeriu que poderiam ser utilizadas como complemento na avaliação. As fontes de pesquisa empregadas na obtenção destes exercícios foram as mais variadas, desde sites de universidades e instituições organizadoras dos vestibulares e de pesquisas educacionais, até exercícios do próprio livro didático. Fixando seus estudos nesse formato de preparação, os estudantes obtêm uma visão geral do que será cobrado na avaliação disciplinar, aprendem o conteúdo e também se preparam para exames posteriores visando o ingresso no Ensino Superior.

No que diz respeito às avaliações, as estagiárias buscaram não estabelecer uma avaliação pontual, ou seja, somente avaliá-los no momento da prova e sim no decorrer das aulas, durante a realização das atividades, a proposição de debates e trabalhos em equipe.

Na verdade, a avaliação acompanha todo o processo de aprendizagem e não só um momento privilegiado (o de prova ou teste), pois é um instrumento de *feedback* contínuo para o educando e para todos os participantes. Nesse sentido,(...) O processo de avaliação se coloca como uma situação frequentemente carregada de ameaça, pressão ou terror. (Masetto, 1997, p. 98).

Por fim, percebeu-se que toda a etapa de planejamento foi muito rica para o crescimento das estagiárias enquanto futuras educadoras, visto que permitiu estabelecer não somente metodologias a serem aplicadas em cada aula e especificamente para cada conteúdo, como um levantamento de alguns resultados esperados. De acordo com Moretto (2007), percebe-se que o planejamento é fundamental na vida do homem, em todos os momentos estamos realizando planos tanto imediatos quanto futuros, no entanto no espaço escolar não é dada tanta relevância a este ato, visto que grande parte dos professores não planeja adequadamente suas aulas. Segundo este mesmo autor "*planejar é organizar ações*", apesar de simples essa definição demonstra a dimensão da importância do ato de planejar no ambiente escolar, uma vez que facilita o trabalho do professor,

direciona suas ações e, conseqüentemente, potencializa o alcance dos objetivos estabelecidos. Afinal:

Qualquer atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados. E sendo a educação, especialmente a educação escolar, uma atividade sistemática, uma organização da situação de aprendizagem, ela necessita evidentemente de planejamento muito sério. Não se pode improvisar a educação, seja ela qual for o seu nível. (Schmitz, 2000, p.101).

Regência: aspectos sobre o desenvolvimento das atividades em sala de aula

Como aproximar o conteúdo ensinado em sala de aula das experiências vividas pelos estudantes? Como participar crítica e criativamente da elaboração de recursos didáticos mais atraentes, democráticos e fecundos? Como fazer com que o aprendiz reconheça o estudo de Ciências e Biologia como uma atividade prazerosa? Estes foram alguns questionamentos que permearam as mentes dos licenciandos durante os momentos de estágio e mesmo durante a regência.

Em geral, as maiores dificuldades encontradas durante todo o período de estágio ocorrem na regência, visto que no decorrer de todo o curso os graduandos estão lidando com metodologias que julgam serem funcionais e interessantes, porém, é no momento da aplicação destas que perceberão se realmente possuem a funcionalidade esperada, ou se definitivamente não atingem os objetivos para os quais elas foram designadas. Quando as metodologias que julgam serem adequadas não trazem resultados tão expressivos surgem dificuldades para encontrar caminhos alternativos.

Em busca da superação dessas dificuldades diversos pesquisadores descrevem estudos e relatos de experiências com o uso de recursos didáticos variados, a maioria deles analisa o efeito dos jogos no processo de ensino aprendizagem (Kishimoto, 1996; Dkeider, 2003; Cunha, 2004; Oliveira & Soares, 2006;). Atualmente, percebe-se que o uso destas atividades em sala vem respondendo de forma favorável às questões estabelecidas anteriormente e tão pertinentes aos educadores. Sendo assim, a primeira aula lecionada pelas estagiárias trouxe esse recurso com o objetivo de facilitar a aprendizagem e motivar os estudantes.

O material utilizado foi um jogo da memória do sistema reprodutor masculino. As cartas que formavam os pares consistiam em: nome do órgão cujo par conteria a função desse órgão. Nesse caso, os estudantes tinham conhecimento da fisiologia e da anatomia das estruturas que compõem o sistema reprodutor masculino. Para que não incorressem no risco de pegar cartas iguais (duas cartas de função ou duas com nome de órgãos) as cartas de função tinham um círculo marcado no verso. Uma das alunas manifestou grande interesse quando mostramos o jogo e disse entusiasmada: “*Que legal, um jogo da matéria!*”. Na aula seguinte vários estudantes relembrou a aula anterior ressaltando que havia sido uma das melhores aulas de Ciências.

Além disso, também fizemos uso de um painel ilustrado (Fig. 2) e colorido com a legenda indicando cada órgão, o painel ficou exposto no momento do jogo, a fim de facilitar a identificação e suscitar na memória a explicação realizada no início da aula.

O painel foi construído com papelão, de modo que era possível transportá-lo facilmente para as mesas, aproximando dos grupos e esclarecendo as dúvidas de cada um.



Figura 2. Painel do Sistema Reprodutor Masculino.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006, p. 28):

...o jogo oferece o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma nova maneira, lúdica, prazerosa e participativa de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos.

Nesse caso, especificamente, as estagiárias utilizaram de um jogo da memória que não estimulava somente a memorização, o aluno precisaria refletir para descobrir o par que correspondia ao órgão ou função que estava em sua mão. Enquanto joga o aluno desenvolve a iniciativa, a imaginação, o raciocínio, a memória, a atenção, a curiosidade e o interesse, concentrando-se por longo tempo na atividade (Fortuna, 2003). Os relatos de uma das estagiárias também depõem a favor da utilização de jogos:

...no momento da aplicação do jogo me senti mais presente, fiquei mais próxima deles e esclareci diversas dúvidas com o painel em mãos, o que facilitou bastante meu trabalho, além disso, as cores foram muito úteis, pois eles se direcionavam e me questionavam mencionando o órgão pela cor que ele estava representado no painel. (Diário de Campo, p. 18 e 19)

A associação dessas duas metodologias (painel móvel e jogo) foi bastante enriquecedora nessa aula, de modo que os estudantes puderam associar a imagem com o conteúdo, além de relembrar no momento do jogo a localização anatômica dos órgãos mencionados. O professor supervisor demonstrou aprovar a metodologia e afirmou que os estudantes estavam mais interessados nos assuntos abordados que em aulas anteriores, ao final pediu que as estagiárias fornecessem as metodologias para uso em outras turmas.

Na segunda aula seguiu-se uma estratégia semelhante, dado o planejamento anteriormente definido e os bons resultados obtidos na primeira aula. Porém, o jogo utilizado foi “forca”, trata-se de uma atividade simples em que o um mediador escolhe uma palavra e informa o número de letras, assim como uma dica para facilitar a identificação da palavra. O jogo foi aplicado após a explicação do conteúdo: sistema reprodutor feminino.

O clímax da aula foi o jogo de forca, eu dava uma dica, separava os espaços no quadro e eles falavam as letras, a grande maioria queria adivinhar diretamente a palavra. Quando acertavam a palavra eu fazia relação com a dica oferecida no início para relembrar o conteúdo. (Diário de Campo, p. 20)

A metodologia, apesar de simples, demonstrou-se eficiente e estimulante, além disso, não existe gasto de nenhuma ordem para o educador. A participação dos alunos foi bastante efetiva percebeu-se que eles utilizavam as dicas oferecidas para relembrar o conteúdo explicado.

Senti que eles estavam interessados e por um instante tudo que eu mais queria era ficar ali por horas a fio ensinando tudo que já aprendi na vida. Eu gosto de ensinar, me sinto útil (...) o encanto com a descoberta de uma novidade, as dúvidas a motivação quando proponho uma atividade diferente. (Diário de Campo, p. 20 e 21)

Acreditar na mudança, promover novos olhares, não desistir mesmo sob condições subjugadoras, demonstrar preparo e planejamento das aulas pode trazer resultados expressivos no comportamento dos estudantes e na postura que assumem ante a disciplina, este foi com certeza um aprendizado internalizado pelas estagiárias nesse dia. Apesar das péssimas condições da sala, dos poucos recursos e da indisciplina inicial, é possível mudar a realidade escolar e fazer a diferença. Além da observação pessoal das estagiárias, o supervisor também ressaltou a melhoria no comportamento dos estudantes no decorrer da aula e disse fazendo referência a metodologia utilizada: *“eles se interessam por essas atividades, mesmo sendo simples estimulam os estudantes”*.

Na aula seguinte foi utilizada uma maquete com a formação de gêmeos bivitelinos e univitelinos (Fig. 1) e alguns vídeos de parto ao final. Após a explicação do conteúdo foi solicitado aos alunos que apontassem qual dos dois processos de formação de gêmeos estava sendo mostrado de um lado e de outro da maquete, desse modo, os estudantes puderam esclarecer suas dúvidas e foi possível verificar se eles realmente haviam apreendido a explicação da temática. Os vídeos foram curtos, mas despertaram a curiosidade e o interesse dos estudantes que logo depois comentaram e fizeram perguntas a respeito de outras formas de parto.

O vídeo permite trabalhar com os sentidos, fixando a atenção dos expectadores por reunir, som, imagem e movimento, de forma que os alunos podem ver “as coisas acontecerem” e não apenas imaginarem. E no caso do parto, essa metodologia permitiu a muitos esclarecerem algumas dúvidas recorrentes e visualizarem no interior do corpo todos os acontecimentos e modificações decorrentes da expulsão do feto. Um dos estudantes comentou: *“sempre quis saber como era um parto, vou contar pra minha mãe quando chegar em casa”*; enquanto outros exprimiam sons de dor e nojo, sem desviar os olhares da tela.

Televisão e vídeo combinam a dimensão espacial com a sinestésica, ritmos rápidos e lentos, narrativas de impacto e de relaxamento (...). A integração começa pelo sensorial, o emocional e o intuitivo, para atingir posteriormente o racional. Exploram o voyeurismo, e mostram até a exaustão planos, ângulos, replay de determinadas cenas, (...) Mostram a exceção, o inusitado, o chocante, o horripilante, mas também o terno – um bebê desamparado, por exemplo (Moran, 2005, p. 98).

Dessa forma, os indivíduos que assistiram demonstravam total atenção, captando cenas e absorvendo o que lhes era passado. Ferrés, em sua obra *“Vídeo e Educação”* caracteriza estes recursos como “vídeos-motivadores” e os define como programas destinados fundamentalmente a suscitar um trabalho posterior. “Além de apresentar conteúdos, o vídeo motivador, desperta o interesse dos estudantes” (Ferrés, 1996). Os vídeos também foram utilizados em uma aula subsequente como forma de concluir, revisar e inserir novos conceitos. De acordo com Mayer (2005a), durante o processo de aprendizagem a partir de áudio e imagem, o aluno emprega cinco processos cognitivos (Fig. 3). 1) seleciona as palavras relevantes para o processamento na memória operacional verbal; 2) seleciona imagens para o processamento na memória operacional visual; 3) organiza as palavras selecionadas em um modelo verbal; 4) organiza as imagens selecionadas em um modelo visual, e por último, 5) integra as representações verbais e visuais com um conhecimento prévio. Todos estes passos estão indicados no esquema abaixo:

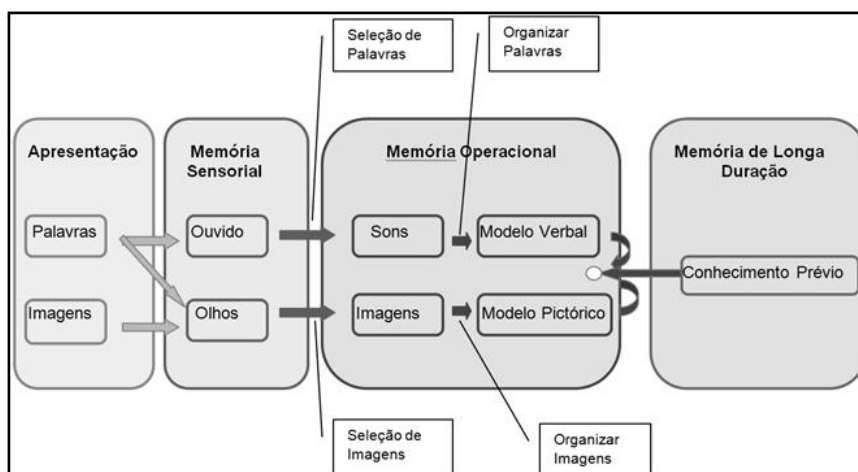


Figura 3. Teoria cognitiva da aprendizagem a partir de som e imagem. Modificado de Mayer (2005a, p. 37).

A partir deste modelo percebe-se que o material didático que combina sons e imagens é mais efetivo no que diz respeito à aprendizagem, isto é, se seu planejamento estiver de acordo com a arquitetura cognitiva humana. Segundo Sweller (2005) a aprendizagem ocorre de maneira mais eficiente quando o processo de informação estiver alinhado com o processo cognitivo humano, ou seja, quando o volume de informações ofertadas ao aluno for compatível com a capacidade de manipulação do sistema cognitivo. Foi a partir destes pressupostos que os vídeos foram selecionados.

Também foram utilizadas atividades cotidianas para modificar o olhar dos estudantes em relação ao conteúdo e estimular o interesse dos mesmos. Um desses exercícios foi a cruzadinha.

No momento da distribuição da atividade eles ficaram empolgados com a novidade e um deles citou que adorava cruzadinhas e que fazia as do jornal. Dei tempo pra que eles e quando a maioria já havia terminado corriji com eles, nesse momento toda a turma participou respondendo em uníssono as palavras correspondentes a cada número da cruzadinha (Diário de Campo, p. 27).

Muitos consideram que atividades educativas simples podem não ser tão eficazes quanto metodologias mais sofisticadas, porém incorrem num erro comum: o de julgar o livro pela capa, melhor dizendo, o aprendizado pela metodologia. Sofisticados ou simples os recursos didáticos não dispensam a presença e ação do educador, e é a intervenção adequada do mesmo que pode transformar um simples pedaço de papel numa metodologia de ensino eficaz e satisfatória.

Numa das últimas aulas referentes aos sistemas reprodutores iniciou-se uma discussão a respeito da homossexualidade, para tanto foram utilizadas reportagens e textos encontrados na internet. A proposta era desenvolver uma aula expositiva e dialogada, porém inicialmente os estudantes ficaram alvoroçados e fizeram muitos comentários preconceituosos e que demonstravam pouca informação a respeito do tema.

Dei prosseguimento à aula entrando no assunto sexualidade e homossexualidade, introduzi algumas questões éticas, citei os direitos humanos e um site oficial de um grupo gay da Bahia que contem links explicativos (Diário de Campo, p. 27).

Alguns dos questionamentos usados para reflexão foram: “*Homossexuais votam? Homossexuais pagam imposto?*” de modo que os estudantes pudessem reconhecer que independente da orientação sexual os homossexuais são cidadãos, tem direitos e devem ser respeitados como quaisquer outros. A aula seguiu de modo aberto, sendo que os estudantes tiveram

liberdade pra fazer seus questionamentos sem receios ou a preocupação com os ‘tabus’ muitas vezes impostos ao assunto, no entanto o debate em muitos momentos se reduziu a piadas e trocadilhos entre os estudantes, sendo necessárias algumas intervenções para que os comentários retornassem ao foco estabelecido.

Além das metodologias acima descritas, durante todas as aulas foi utilizada uma caixinha de dúvidas para possibilitar que mesmo os estudantes mais tímidos fizessem seus questionamentos a respeito dos temas trabalhados (sistemas reprodutores, sexualidade, homossexualidade, DST’s e temas correlacionados) que são considerados motivo de constrangimento para algumas pessoas, desse modo, era permitido a eles expressarem todo tipo de perguntas que ao final das aulas eram respondidas. Alguns dos questionamentos eram mais específicos: “posso pegar herpes mesmo usando camisinha?” outras mais gerais e envolviam curiosidades: “um cachorro pode engravidar um ser humano?”, porém todas foram respondidas com seriedade de modo a não menosprezar nenhuma dúvida.

A aula seguinte foi a respeito de DST’s na qual se fez uso do projetor de slides.

As imagens presentes na apresentação chocaram um pouco os estudantes que nos pediam para passar logo, foi uma aula bem participativa, mostramos os microrganismos causadores das doenças explicando sintomas e por fim mostrando os efeitos das DST’s reforçando que a prevenção é o melhor remédio. (Diário de Campo, p. 31).

O uso do *PowerPoint* nas salas de aulas pode promover a organização do conteúdo, gerar e direcionar discussões, permitir a melhor visualização das imagens e filmes, a observação de escalas de cores (Keefe & Willet 2004, Voss 2004), além de ser uma ferramenta de grande valor educacional para o educador e permitir a visualização e o estudo de microrganismos e estruturas dinâmicas e tridimensionais tão frequentes nas aulas de Ciências e Biologia.

Os estudantes demonstraram ter gostado da aula com slides um deles disse que era mais bonito e que dava pra ver imagens que não estão no livro. (Diário de Campo, p. 31).

As listas de exercícios e a avaliação de aprendizagem foram construídas com base nos conteúdos passados em sala. Foram utilizadas quatro listas, três delas eram estudos dirigidos que acompanhavam o conteúdo apresentado no livro didático e a última continha questões de vestibular sobre DST’s, principalmente a AIDS.

Como descrito, em todas as aulas buscou-se levar metodologias diferenciadas aos estudantes. Além disso, a postura das estagiárias demonstrava abertura para esclarecimento de dúvidas facilitando a compreensão do conteúdo apresentado, de modo que sempre ao entrar em sala preparavam um sorriso e um cumprimento cordial e bem humorado. Diversos estudos ressaltam o emprego eficiente do humor como metodologia capaz de transmitir conteúdos de forma mais eficaz (Downs, Javidi & Nussbaum, 1988).

Muitos pesquisadores têm estudado o humor, no caso de Nogueira (2003), as pesquisas centram-se em charges ou “cartoons”. Outros estudiosos desta temática como Lins (2002) analisam tiras de quadrinhos; outros, por sua vez, tem como foco o humor como elemento motivador e potencializador do processo de ensino-aprendizagem (Kher *et. al.* 1999). No entanto, poucos estudos relacionados ao uso do humor no ensino têm sido realizados efetivamente em sala de aula, fazendo com que essas abordagens permaneçam somente no plano teórico. Desse modo, as estagiárias criaram em sala de aula um ambiente de convívio amigável e prazeroso, em que os estudantes não tivessem medo ou receio de perguntar e participar, e sentissem que aprender pode ser divertido e simples. E de fato, alguns estudantes mencionaram este fator ao final das aulas, uma delas chegou a dizer que *foram as aulas mais divertidas* da vida dela!

Segundo Vanny (2006), em seu artigo “*Pedagogia do Bom Humor*”;

As crianças, pelo riso, manifestam um estado de ânimo que indica que elas estão se divertindo. Tal estado de ânimo é a fuga manifesta para um “lugar” próprio, onde a imaginação é o guia. Este “lugar” é uma instância, para qual a criança voltou totalmente sua atenção. A criança experimenta sensações e estimula suas capacidades físicas, motoras e intelectuais. Essa instância própria da criança, esse lugar, que se dissipa apenas mediante a insistência da mãe que chama para o banho, é a brincadeira. O riso convida para brincar, para o caráter lúdico que estimula estruturas cognitivas.

Porém não somente as crianças são atraídas pelo humor e pelo caráter lúdico no ensino;

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização comunicação, expressão e construção do conhecimento” (Santos, 1997, p. 12).

Assim sendo, assume-se que o humor pode e deve ser aplicado na educação para todas as idades, visando um aprendizado prazeroso e agradável. Essas e outras posturas citadas devem ser assumidas inicialmente no estágio e então poderão ser mais facilmente cultivadas quando os professores adentrarem o mercado de trabalho, apesar das dificuldades existentes. Afinal, obstáculos existem em qualquer profissão, e no caso dos educadores o estágio permite visualizá-los, pois a disciplina tem como objetivo precípua o desenvolvimento da prática e, por conseguinte, verificar as diferenças evidentes entre a teoria e a prática. O fato mais marcante dessas diferenças é que na prática, os resultados são bem menos previsíveis.

Contudo, pelo desenvolvimento da presente pesquisa percebeu-se ser justamente este o fator que torna a experiência enriquecedora, visto que os estudantes aprendem a lidar com imprevistos elaborando com mais acurácia o planejamento, visando uma aplicação adequada das metodologias. Sendo assim, todo o processo descrito no presente artigo contribuiu para o crescimento pessoal e acima de tudo profissional dos futuros educadores em formação inicial.

Conclusão

Ao fim da pesquisa pode-se perceber que o uso de recursos didáticos alternativos foi positivo e chamou a atenção dos estudantes, estes afirmaram gostar da dinâmica adotada. As estagiárias, por sua vez, alegaram que, apesar dos desafios, ser professor é gratificante. Segundo os graduandos, as experiências de observação, planejamento e regência foram indispensáveis na construção da identidade profissional uma vez que, como licenciandos, e sujeitos da própria formação, tiveram a oportunidade de construir seus saberes superando a fragmentação do conhecimento, favorecendo a visão e o trabalho compartilhado no contexto educacional.

Finalmente, os estagiários puderam verificar que ser professor não se trata apenas de dons, vocação ou inspiração, trata-se de preparo, esforço, trabalho, planejamento e formação. E essas posturas durante a atuação profissional no mercado de trabalho podem ser um reflexo do desempenho durante a realização do estágio curricular supervisionado visto que este é, para muitos, o primeiro contato com a profissão. Sendo assim, deve haver um incentivo à inserção de novas metodologias e ao desenvolvimento de novas posturas por parte dos futuros educadores enquanto ainda estão no processo de formação inicial, pois assim adentrarão aos portões da escola munidos de novos métodos a fim de tornar as aulas mais atraentes e o processo de ensino mais eficaz.

Referências

Aquino, J. R. G. (1996). *A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento*. In: J. R. G. Aquino (Org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus editorial, 1996.

- Arruda, V. R. G. (2008). Formação de educadores(as) sexuais no Ensino Fundamental. Proposta didático-pedagógica apresentada como requisito do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE da Secretaria de Estado da Educação da Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2292-8.pdf>>. Acesso em: 13/06/2011.
- Azevedo, L. M. F. de. (1980). *O Estágio Supervisionado: Uma análise crítica*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC/RJ.
- Brasil. (2000). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 135 p.
- Carvalho, I. M. (1985). *O processo didático*. Rio de Janeiro: FGV.
- Cunha, M. B. (2004). Jogos de Química: Desenvolvendo habilidades e socializando o grupo. In: Encontro Nacional de Ensino de Química, 12, Goiânia (Universidade Federal de Goiás; Goiás), *Anais*, 028.
- Danna, M. F., Matos, M. A. (1986). *Ensinando observação: uma introdução*. 2. ed. São Paulo : Edicon.
- Dkeider, I.M. (2003). The elements drawing. *Journal of Chemical Education*, v.80, n.5, p.501.
- Downs, V. C., Javidi, M. & Nussbaum, J. F. (1988). An analysis of teachers' verbal communication within the college classroom: Use of humor, self-disclosure, and narratives. *Communication Education*. v. 37, p. 127-141.
- Fernandes, H. L. (1998). Um naturalista na sala de aula. *Ciência & Ensino*. Campinas, v. 5, p. 10-12.
- Ferreira, F. F.; Krug, H.N. (2001). *A reflexão na Prática de Ensino em Educação Física*. In: KRUG, H.N. Formação de professores reflexivos: ensaios e experiências. Santa Maria: O Autor, p.83-114.
- Ferrés, J. (1996). *Vídeo e Educação*. 2a ed. Trad. J. A. Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fortuna, T. R. (2003). Jogo em aula. *Revista do Professor*, Porto Alegre, v.19, n.75, p.15-19.
- Fusari, J. C. (s/d). *O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas*. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em 27/11/2010.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gil, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991
- Golba, M. A. de M. (2009). Os motivos da indisciplina na escola: a perspectiva dos Alunos. *Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. p. 9832 a 9842. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2071_1923.pdf. Acesso em: 14/11/2010 às 16:57.
- Keefe, D. D, & Willett, J. D. (2004). *A Case for PowerPoint as a Faculty Authoring System*. *Cell Biology Education*, v. 3, p. 156-158.
- Ketl, J. F. Descubrimiento e Invención de la adolescencia en la historia. *J. Adolesc. Health*, v.14, p.664- 672, 1993.

- Kher, N., Molstad, S., & Donahue, R. (1999). Using humor in the college classroom to enhance teaching effectiveness in 'dread courses.' *College Student Journal*, v. 33, p. 400-406.
- Kishimoto, T. M. (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez, São Paulo.
- La Taille, Y. de. (1996). *A indisciplina e o sentimento de vergonha*. In.: Aquino, J.G. (Org.) *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Leite, L. S. ; Silva, M. F. C. (2005). *Uso Pedagógico da TV e do Vídeo: olhar de professores e alunos de licenciatura de história*. In: As Redes de Conhecimento e a Tecnologia - professores/professoras: textos imagens e sons. Rio de Janeiro. III Seminário Internacional As Redes de Conhecimento e as Tecnologia. Disponível na internet via URL: <http://www.labeduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/mafaca.pdf>. Acesso em: 16/10/2010.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lins, M. P. P. (2002). *O Humor em Tiras de Quadrinhos: Uma análise de alinhamentos e enquadres em Mafalda*. Vitória: Grafer.
- Louro, G. L. (2000). *Sexualidade: lições de casa*. In: MEYER, D.E.E.(org.) *Saúde e sexualidade na escola*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação.
- Masetto, M.T. (1997). *Didática: a aula como centro*. São Paulo: FTD.
- Mayer, R. E. (2005a). Principles for managing essential processing in multimedia learning: segmenting, pretraining, and modality principles. In: MAYER, R. E. (2005b). (Org.). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Minayo, M. C. de S. (1993). *O Desafio do Conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. 2ª ed. SP: HUCITEC/ RJ: ABRASCO.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Argentina: Ediciones: Homo Sapiens.
- Montoya, L. H. (1997). *Comprender el Espacio Educativo*. Málaga, Espanha: Aljibe.
- Moran, J. M. (2005). *Desafios da Televisão e do vídeo à Escola*. In: Integração das tecnologias da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed.
- Moretto, V. P. (2007). *Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências*. Petrópolis: Vozes.
- Nogueira, A. A. (2003). *A Charge: Função social e paradigma cultural*. Trabalho apresentado no Núcleo de História em Quadrinhos, XXVI Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Belo Horizonte/MG, 02 a 06 de setembro de 2003. Disponível em: <http://intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_NP16_nogueira.pdf>. Acesso em: 04/06/2011.
- Oliveira, A.S. & Soares, M. H. F. B. (2005). Júri químico: uma atividade lúdica para discutir conceitos Químicos. *Química Nova na Escola*. n.21.
- Pérez, G. (1992). *A Formação dos professores da licenciatura. Os professores e sua formação*. Portugal: Porto Editora.
- Piletti, C. (2001). *Didática geral*. São Paulo: Editora Ática.
- Pimenta, S. G.; Lima, M. do S. L. (2009). *Estágio Docência*. São Paulo: Cortez.
- Ribeiro, C. R. P. *Corpos, gêneros e sexualidade: questões possíveis para o currículo escolar. Caderno Pedagógico- Anos finais*. Rio Grande: Editora da FURG, 2007.
- Roesch, S. M. A. *Projetos de estágio do curso de administração: guia para pesquisas, projetos, estágios e trabalhos de conclusão de curso; Colaboração: Grace Vieira Becker e Maria Ivone de Mello*. São Paulo: Atlas, 1996.

- Rosa, P. R. S. (2000). O uso dos recursos audiovisuais e o ensino de ciências. *Cad.Cat.Ens.Fís.*, v. 17, n. 1: p. 33-49.
- Santos, S. M. P. (1997). *O lúdico na formação do Educador*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Schön, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nòvoa, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Schmitz, E. (2000). *Fundamentos da Didática*. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos.
- Simielli, M. E. R.; Girardi, G.; Bromberg, P.; Morone, R. & Raimundo, S.L. (1991). Do plano ao tridimensional: a maquete como recurso didático. *Boletim Paulista de Geografia*, nº 70, AGB, São Paulo, pp. 5-21.
- Sousa, P. M. L. de. (2006) Desenvolvimento Moral na Adolescência. *Psicologia.com.pt*. p. 1-21. Disponível em < <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0296.pdf> >. Acesso em: 10/01/12
- Sweller, J. (1994). *Implications of cognitive load theory for multimedia learning*. In: Mayer, R. E., 2005b, pp. 19-30.
- Vanny, A. F. A. (2006). Pedagogia do Bom Humor. In: *II Seminário Nacional de Filosofia e Educação-Confluências*. Santa Maria. Anais do II SENAFE. On line: <http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/001e1.pdf>. Acessado em: 04 de jun de 2009 às 23:41
- Vianna, H. M. (2003). *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora.
- Voss, D. (2004). *PowerPoint in the Classroom, Is it Really necessary?* Cell Biology Education, v. 3, p. 155-156.
- Xavier, B. M.; Santos, L. H. R. dos. (1998). *Aulas de Educação Física: o que mudar na opinião dos alunos*. In: XVIII Simpósio Nacional de Ginástica e Desporto. Livro de Resumos. Pelotas: UFPEL.

Recebido em: 13.06.11

Aceito em: 07.02.12