

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

DANIEL HENRIQUE MENDES DE SOUZA

**JOGOS DIDÁTICOS E INDISCIPLINA: inter-relações e viabilidades
no processo de ensino e aprendizagem de Ciências e Biologia**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**SANTA HELENA
2019**

DANIEL HENRIQUE MENDES DE SOUZA

**JOGOS DIDÁTICOS E INDISCIPLINA: Inter-relações e viabilidades
no processo de Ensino e Aprendizagem de Ciências e Biologia**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, apresentado ao Curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientador(a): Prof. Dra. Rosangela Araujo Xavier Fuji

Coorientador(a): Prof. Me. Anderleia Sotoriva Damke

**SANTA HELENA
2019**

TERMO DE APROVAÇÃO

DANIEL HENRIQUE MENDES DE SOUZA

JOGOS DIDÁTICOS E INDISCIPLINA: inter-relações e viabilidades no processo de Ensino e Aprendizagem de Ciências e Biologia

Este trabalho de conclusão de curso foi apresentado no dia 11 de Novembro de 2019, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado(a) em Ciências Biológicas, outorgado pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. O aluno foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Esp. Patricia de Souza Pires
UTFPR

Prof. Jean Carlos Seibel
UTFPR

Prof. Dra. Rosangela Araujo Xavier Fuji
Orientador(a) - UTFPR

A Folha de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Curso.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, rendo graças e louvores a Deus, que com seu infinito amor e bondade, abençoou-me grandemente e guiou meus passos, oportunizando o desenvolvimento da minha vida escolar e meu melhoramento como pessoa.

Agradeço grandemente a minha família, que sempre foi um sustentáculo, onde encontro amparo, proteção e amor, bem como motivação e apoio para sempre dar meu melhor como pessoa.

Minha gratidão a todos os professores desta universidade, que não se cansam de propiciar momentos de aprendizagem, é graças a estes heróis que é possível a construção de um mundo melhor. Estendo este agradecimento a todos os servidores e funcionários que muitas vezes passam despercebidos e até são desconhecidos pelos acadêmicos, mas que zelam pelo bom andamento desta instituição.

De modo especial, agradeço a minha orientadora Dra. Rosangela Araujo Xavier Fuji, por toda instrução e orientação realizadas com perfeição e sabedoria. Sou agradecido por ter como orientadora esta pessoa incansável e paciente, que não mede esforços para ajudar seus orientandos. Não existem palavras suficientes para expressar o imenso apreço que sinto, e com toda certeza os ensinamentos promovidos por esta orientadora serão eternos em minha vida, pois é um exemplo de profissional.

Agradeço também a minha co-orientadora, Me. Anderleia Sotoriva Danke, que esteve disposta em todos os momentos, e me instruiu com maestria, promovendo a reflexão diante de todas as temáticas abordadas. Por meio dessas reflexões, passo a analisar minha atuação docente e criticar o modo de condução do processo de ensino.

Sou grato a professora Dra. Dejjane Santos Alves, por todos os ensinamentos que promoveu ao longo de minha vida acadêmica. Que ministrando aulas de excelência, é um exemplo a ser seguido.

Agradeço a todos os amigos e colegas que estiveram comigo nesta trajetória e propiciaram momentos inesquecíveis, em especial minhas amigas Alana e Josiane, que estiveram comigo desde o início, e sempre pude contar nas horas boas e ruins. São pessoas de excelente caráter e lealdade pelas quais tenho imenso carinho e admiração.

Enfim agradeço a todos que de uma maneira ou outra fizeram parte da minha vida acadêmica, com toda a certeza todos contribuíram ao meu crescimento. Que Deus cubra a todos de infinitas bênçãos e graças.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

RESUMO

SOUZA, Daniel Henrique Mendes de. **JOGOS DIDÁTICOS E INDISCIPLINA:** inter-relações e viabilidades no processo de Ensino e Aprendizagem de Ciências e Biologia. 2019. 60f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas), Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Santa Helena, 2019.

Frente ao desinteresse e indisciplina escolar, o ensino da atualidade requer dos professores o emprego de metodologias e recursos diferenciados, que rompam aos antigos paradigmas tradicionais. Concebe-se, que a indisciplina escolar configura-se como um dos principais fatores que dificultam a atuação docente em sala de aula e a aprendizagem estudantil. Documentos e autores educacionais sugerem a utilização de diferentes recursos, modalidades e metodologias de ensino, de modo que desafiem o aluno e o coloquem como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Neste viés, os jogos didáticos são defendidos como uma alternativa para lidar com questões indisciplinadas e efetivar o processo de ensino. Deste modo o trabalho aqui presente, objetivou investigar a concepção de discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Câmpus Santa Helena, sobre a utilização dos jogos didáticos em sala de aula, como maneira de lidar com a indisciplina bem como na organização do processo de ensino. Para isso, realizou-se a aplicação de um questionário estruturado, com questões optativas e descritivas. Sequencialmente, as questões foram analisadas, e classificadas, segundo os pressupostos teóricos e metodológicos da Análise de Conteúdo. Constatou-se que a maioria dos participantes da investigação, utilizou recursos e metodologias diversas durante sua atuação em sala de aula no estágio de regência, dentre eles os jogos didáticos. Dos acadêmicos que afirmaram ter feito uso de jogos didáticos a maioria afirmou a obtenção de resultados positivos quanto a indisciplina dos alunos, pois demonstraram-se mais participativos e compreenderam melhor os conteúdos abordados nas aulas de Ciência e/ou Biologia. Compreende-se que a utilização de jogos no ensino, caracteriza-se como um excelente recurso para trabalhar com questões indisciplinadas. Apesar de algumas dificuldades encontradas na aplicação, os jogos constituem-se como dinâmicos e entusiasmantes ao aluno, tornando-o ativo no ensino e assegurando a aprendizagem.

Palavras chave: Ensino de Ciência e Biologia. Jogos didáticos. Indisciplina escolar.

ABSTRACT

SOUZA, Daniel Henrique Mendes de. **DIDACTIC GAMES AND INDISCIPLINE: interrelationships and viability in the process of Teaching and Learning Science and Biology.** 2019. 60f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas), Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Santa Helena, 2019.

Faced with disinterest and indiscipline at school, today's teaching requires teachers to employ different methodologies and resources that break with the old traditional paradigms. It is conceived that school indiscipline is one of the main factors that hinder the teaching performance in the classroom and student learning. Educational documents and authors suggest the use of different teaching resources, modalities and methodologies, so as to challenge students and place them as protagonists of the teaching and learning process. In this bias, the didactic games are defended as an alternative to deal with undisciplinary issues and to effect the teaching process. Thus, the present work aimed to investigate the conception of students of the Degree in Biological Sciences of the Federal Technological University of Paraná (UTFPR) Santa Helena campus, on the use of didactic games in the classroom, as a way to deal with discipline and effectively perform the teaching process. For this, we applied a structured questionnaire with optional and descriptive questions. Sequentially, the questions were analyzed and classified according to the theoretical and methodological assumptions of Content Analysis. It was found that the majority of the research participants used various resources and methodologies during their performance in the classroom at the conducting stage, including didactic games. Of the academics who claimed to have made use of didactic games, the majority affirmed the achievement of positive results regarding the students' indiscipline, as they were more participative and better understood the contents approached in Science and / or Biology classes. It is understood that the use of games in teaching is characterized as an excellent resource for working with undisciplinary issues. Despite some difficulties encountered in the application, games are dynamic and exciting for the student, making them active in teaching and ensuring learning.

Keywords: Science and Biology Teaching. Didactic games. School indiscipline

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dizeres dos participantes da investigação sobre indisciplina em sala de aula.....	33
Quadro 2 - Dizeres dos participantes da investigação sobre indisciplina em sala de aula.....	33
Quadro 3 - Conceituação sobre indisciplina pelos participantes da investigação.....	35
Quadro 4 - Recursos e modalidades didáticas utilizados pelos participantes da investigação durante os Estágios de Regência.....	37
Quadro 5 - Fatores que dificultam a utilização de jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem segundo os participantes da investigação.....	41
Quadro 6 - Dificuldades elencadas pelos participantes da investigação para utilização dos jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem.....	42
Quadro 7 - Jogos e conteúdos elencados pelos participantes da investigação.....	43
Quadro 8 - Aceitação e participação dos alunos diante dos Jogos Didáticos propostos.....	45
Quadro 9 - Participação e disciplina dos alunos diante dos Jogos Didáticos propostos.....	48

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Sexo dos participantes da investigação.....	29
Gráfico 2- Idade dos participantes da investigação.....	29
Gráfico 3 - Período letivo no qual os participantes da investigação estavam matriculados	30
Gráfico 4 – Localidade no qual os participantes da investigação realizaram o Estágio Supervisionado	31
Gráfico 5 – Situações de indisciplina durante os Estágios Supervisionados.....	32
Gráfico 6 – Situações de indisciplina durante a aplicação de Jogos didáticos.....	49

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	OBJETIVOS.....	14
2.1	Objetivo geral	14
2.2	Objetivos específicos	14
3	REFERENCIAL TEÓRICO	15
3.1	O ensino de Ciências	15
3.2	Indisciplina.....	20
3.3	Jogos no Ensino	24
4	MATERIAIS E MÉTODOS	26
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	28
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	51

1 INTRODUÇÃO

Inúmeros fatores interferem e direcionam o processo de ensino e aprendizagem escolar, sendo exigido dos professores em formação inicial e/ou continuada a busca por diferentes recursos, modalidades e metodologias de ensino (KRASILCHIK, 2008). De acordo com Lopes (2010) a sala de aula configura-se no resultado da interação de múltiplos fatores, que vem desafiando o professor, principalmente os que estão em início de sua carreira. O autor destaca a necessidade de uma formação docente semelhante ao período de residência médica, de modo a propiciar ao professor em formação oportunidades de reflexão teórico-prática (LOPES,2010).

Segundo Schlemmer (2006) o professor neste século carece estar preparado para lidar e interagir de maneira significativa com distintas realidades contextuais, tecnologias e metodologias, promovendo a aprendizagem. Nesse contexto, aumenta-se a defesa de estratégias menos conteudista, que utiliza apenas quadro negro e giz, com atuação mais ativa do aluno, de modo que este participe como protagonista do ensino, interagindo com os demais colegas da turma e oportunizando um conhecimento coletivo para a vivência em sociedade (SCHLEMMER, 2006).

Todavia, conforme ressaltado por Mortimer (1996), o ensino promovido no ambiente escolar nem sempre tem permitido que o estudante se aproprie dos conhecimentos científicos escolares de modo a compreendê-los, questioná-los e utilizá-los no dia a dia. De acordo com esse autor, grande parte do saber abordado nas escolas é rapidamente esquecido, prevalecendo ideias alternativas ou de senso comum, estáveis e resistentes (MORTIMER, 1996).

Segundo Krasilchik (2004) entre os fatores que colaboram para esse ensino ineficaz estão: a) preparação deficiente dos professores: b) programação segundo guias curriculares: c) má qualidade dos livros didáticos; d) falta de laboratórios nas escolas: e) falta de material para as aulas práticas; f) obstáculos criados pela administração das escolas; g) sobrecarga de trabalho dos professores e h) falta de vínculo com a realidade dos alunos. A autora enfatiza que esse conjunto de fatores pode favorecer o desenvolvimento de problemas como o desinteresse por parte dos alunos pelas atividades propostas pelos professores e a indisciplina.

Aquino (2016) argumenta que a problemática da indisciplina configura-se como uma das principais preocupações docente quando se reflete sobre o processo de ensino e aprendizagem escolar. Embora nas últimas décadas tenha ocorrido uma crescente preocupação na área de pesquisa sobre indisciplina, percebe-se que compreender, conceituar e enfrentar este fenômeno, não é algo simples e não existem receitas prontas ou técnicas e métodos específicos para ação. Segundo Damke (2008) o conceito de indisciplina não é algo estático, mas está relacionado ao conjunto de valores e expectativas que se modificam no decorrer da história, em diferentes culturas, e numa mesma sociedade.

Isto posto, salienta-se a necessidade de um trabalho docente para alcançar-se o sucesso do ensino e aprendizagem e inserir o aluno como protagonista do ambiente escolar, de modo à contribuir para formação de indivíduos interessados nas temáticas abordadas em sala de aula e assuntos que os rodeiam, principalmente para “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 6).

De encontro a este pensamento Fagundes (2012, p.02) salienta que, se caracteriza como foco do ensino de Ciências:

[...] a formação de alunos críticos, conscientes e embasados para melhor compreender o comportamento da sociedade atual. Contribui também para um melhor aprendizado quanto ao dinamismo e funcionamento dos eventos biológicos ocorrentes no meio.

Neste embasamento, faz-se necessário uma auto avaliação das aulas ministradas, visto que muitas destas podem continuar pautadas em um ensino tradicional, dogmático e acrítico onde o aluno está em passividade em relação ao processo escolar, sendo visto como um ‘banco’ onde realiza-se diariamente depósitos de conhecimento (OLIVEIRA et al., 2015). Gil-Pérez (1998) destaca que a rejeição pelo ‘ensino tradicional’ costuma expressar-se com contundência, sobretudo por parte dos professores em formação inicial. No entanto, há evidências de que apesar de todas as repulsas verbais, continua-se empregando nas aulas de Ciências modalidades, recursos e metodologias didáticas utilizadas na década de 1960.

Levando em consideração tais descritos, evidencia-se a necessidade de mudanças no cenário educacional atual, renovando-se os modos de ensinar e organizar o processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos nos espaços formais de ensino. Não seria audácia, dizer que atos considerados indisciplinados (conversas, bagunça, desinteresse, irritabilidade, entre outros) seriam uma forma desses alunos manifestarem sua insatisfação com as aulas, com a infraestrutura escolar e com as relações interpessoais estabelecidas junto à comunidade escolar e realidade sociocultural, evidenciando a necessidade de mudança no processo.

Todavia, muitas vezes acaba sendo atribuída somente aos docentes, a responsabilidade pela organização e melhoria do ensino, objetivando sempre a participação ativa do aluno nas aulas e a utilização de distintos recursos didático-pedagógicos.

Refletindo sobre a importância dos estudantes serem envolvidos em um processo de ensino e aprendizagem ativo, significativo e atraente Krasilchik (2008) explica que não existe um caminho único capaz de conduzir a esse tipo de interesse, participação e aprendizagem, visto que inúmeras variáveis podem se interpor nesse processo, sendo recomendado que os professores recorram a um pluralismo metodológico, conduzido por objetivos claros e coerentes, de modo a garantir maiores oportunidades para a construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, a utilização de distintos recursos e/ou modalidades didáticas no processo de ensino e aprendizagem pode contribuir para o atendimento às distintas necessidades e interesses dos estudantes.

Dentre as modalidades didáticas existentes o professor pode fazer uso das aulas expositivas dialogadas, discussões em grupo, demonstrações, excursões, simulações, instruções individualizadas, projetos de pesquisa, aulas práticas e uso dos jogos didáticos (KRASILCHIK, 2008). Moraes e Soares (2017) argumentam que os jogos didáticos podem se configurar em excelentes estratégias para melhoria do interesse e ensino, visto que favorecem a interação, convivência, afeto e construção de aprendizagens, aliando o lúdico à construção conceitual e a resolução de problemas à interação e socialização.

Miranda (2001) explica que frente ao interesse, atenção e curiosidade dos alunos para o 'novo' o jogo pode ser utilizado como estratégia para estímulo da cognição, afeição, socialização, motivação e criatividade, favorecendo o desenvolvimento do senso de organização, espírito crítico e entendimento conceitual,

não se configurando como mero entretenimento, mas como uma forma de enfrentamento das dificuldades do aprendizado e socialização entre os alunos.

Frente a essas prerrogativas, a presente investigação direcionou-se a levantar, por meio dos dizeres de professores de Ciências em formação inicial (licenciandos do curso de Ciências Biológicas), a viabilidade da utilização dos jogos didáticos para promoção do interesse dos alunos e redução de cenas de indisciplina nas aulas de Ciências.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Investigar junto à licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) câmpus Santa Helena, após atuação nos estágios de regência, as possibilidades da utilização dos jogos didáticos como forma de lidar com a indisciplina, bem como na organização do processo de ensino e aprendizagem.

2.2 Objetivos específicos

- Verificar as vivências que os licenciandos possuem em relação a utilização de jogos didáticos diversificados nas aulas de Ciências e/ou Biologia para promoção do interesse e aprendizagem discente;
- Identificar, por meio de um questionário estruturado, as concepções que os licenciandos possuem em relação à indisciplina discente;
- Analisar os limites e possibilidades da utilização de jogos didáticos diversificados frente à indisciplina em sala de aula.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 O ensino de Ciências

A sociedade em que vivemos não é estática e a todo momento passa por constantes mudanças e evoluções. Essas adaptações e alterações apresentam-se cada vez mais frequente ao longo da história, principalmente no campo das tecnologias, o que causa grande impacto sobre todo o planeta levando a desequilíbrios tanto sociais quanto naturais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) expõe que o a área das Ciências deve assegurar aos estudantes do Ensino Fundamental, o alcance aos conhecimentos científicos acumulados historicamente, bem como permitir processos de práticas e investigações científicas. O documento BNCC destaca ainda que na área das Ciências, é importante compreender conteúdos conceituais, entretanto tais conhecimentos devem estar ligados aos problemas e fatores cotidianos, permitindo ao educando a aplicação de conhecimentos científicos no dia a dia da sociedade em que vive. (BNCC, 2017).

Assim, a BNCC (2017) propõe que o ensino de Ciências, esteja relacionado a situações didáticas que permitem ao estudante reavaliar seus conhecimentos e adequá-los aos saberes científicos, promovendo situações em que os alunos possam: observar o mundo a sua volta e questioná-lo, planejar e executar atividades como experimentos e leituras, elaborar explicações, resolver problemas cotidianos por meio de ferramentas e conhecimentos diversificados, apresentar dados e resultados de investigação, participar de discussões científicas com professores e a comunidade em geral, bem como desenvolver ações para melhorar a qualidade de sua própria vida e de toda a sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) já destacava em seu artigo primeiro sobre a educação nos diversos meios sociais:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p. 07).

Neste contexto, evidencia-se que o ensino de Ciência, deve compreender e formar os alunos, de modo que as temáticas trabalhadas e as práticas desenvolvidas assegurem a formação acadêmica social, formando cidadãos críticos.

Entretanto de acordo com Nascimento (2012) a Ciência de modo geral tem sido vista pelos sujeitos como algo longe de sua realidade, que não causa qualquer influência direta a vivência do indivíduo. O autor coloca ainda que as dificuldades de compreender a relação entre a teoria e a prática leva os discentes a perceberem a Ciência apenas como técnica e cientificamente pura, criando um mito de neutralidade científica. Compreende-se, portanto, que o ensino acaba distanciando-se do cotidiano do aluno, fazendo-o perder o interesse, diante de atividades que parecem insignificantes e desprezíveis a sua vida e para resolução de seus problemas.

Os autores Schram e Carvalho (2015), expõem que a escola deve ser um local em que os alunos possam exercer pensamento crítico e reflexivo sobre sua realidade. Para concretizar-se isto, o ensino deve partir da realidade e dos conceitos previamente aprendidos pelos alunos em suas vivências. Schram e Carvalho (2015) apontam:

Queremos uma escola capaz de trabalhar um currículo significativo, preparada para que o ensino e a aprendizagem de fato se efetivem, em que a proposta político pedagógica esteja alicerçada a uma pedagogia crítica, capaz de desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica, e que o educador, na concepção de Paulo Freire, seja aquele que “ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde a sua opção política na neutralidade impossível de seu que-fazer” (SCHRAM; CARVALHO, 2015, p. 02).

Wartha (2013) também coloca que o ensino, para ser efetivado necessita estar em consonância com a realidade do aluno. O autor destaca:

O enraizamento na construção dos significados constitui-se por meio do aproveitamento e da incorporação de relações vivenciadas e valorizadas no contexto em que se originam na trama de relações em que a realidade é tecida, em outras palavras, trata-se de uma contextualização. (WARTHA, 2013, p.86).

No entanto, ao contrário do que propõe a BNCC e pesquisadores da área de aprendizagem, o ensino de Ciência em sala de aula ainda se configura, em muitos contextos e realidades, como bastante limitado, caracterizando-se como um ensino onde o professor apresenta-se como o detentor do conhecimento e os estudantes como aqueles que ouvem atentamente, aprendem e reproduzem aquilo que conseguiram decorar nas avaliações. Carvalho (2000) argumenta que em muitas instituições o ensino ainda é concretizado por meio da transmissão de conceitos prontos, pautados no aprender decorando as temáticas propostas pelo docente.

Em contribuição ao pensamento anterior, Krasilchik (2004) coloca que em muitas escolas o ensino ainda se configura como tradicional, impossibilitando a ocorrência de um processo de ensino aprendizagem satisfatório e efetivo, observando-se que as aulas têm caráter expositivo no qual apenas o professor fala e os alunos não se expressam, não participando como sujeito ativo na aprendizagem.

Para Pavão (2008) para ensinar Ciência é necessário que os docentes utilizem o interesse dos alunos e os estimulem a aprender. O autor destaca, que ensinar Ciência é também fazer Ciência, entretanto para ensinar não é preciso descobrir nem elaborar leis, teorias e fórmulas científicas, mas sim, realizar procedimentos próprios das Ciências, como: observar, experimentar, registrar, formular hipóteses, sistematizar, sentir-se parte da natureza e compreendê-la. (PAVÃO, 2008)

Nesta perspectiva, Cachapuz (2004, p. 368) complementa:

O que importa fomentar, e desde o início da escolaridade, é a curiosidade natural dos alunos e o seu entusiasmo pela Ciência/Tecnologia e, para tal, uma perspectiva sistêmica do conhecimento é a mais indicada. Em particular, para os mais novos, trata-se de explorar os seus saberes do dia a dia como ponto de partida, já que é por aí que os alunos mais facilmente podem reconhecer os contextos e história pessoal a que eventualmente estão ligados e, conseqüentemente, aumentar a sua motivação. Trata-se pois de contextualizar e humanizar a Ciência escolar (não confundir com banalizar) para que mais facilmente e mais cedo se desperte o gosto pelo seu estudo. Uma tal abordagem implica uma disponibilidade científica acrescida por parte dos professores.

Compreende-se então que, frente a necessidade de promover o interesse do aluno pelo aprendizado, caracteriza-se, como indispensável, discutir a formação do docente, para que este esteja e sinta-se capacitado a organizar o processo de ensino direcionado à aprendizagem discente.

O professor, na nova sociedade, revê de modo crítico seu papel de parceiro, interlocutor, orientador do educando na busca de suas aprendizagens. Ele e o aprendiz estudam, pesquisam, debatem, discutem, constroem e chegam a produzir conhecimento, desenvolver habilidades e atitudes. O espaço aula se torna um ambiente de aprendizagem, com trabalho coletivo a ser criado, trabalhando com os novos recursos que a tecnologia oferece, na organização, flexibilização dos conteúdos, na interação aluno-aluno e aluno-professor e na redefinição de seus objetivos (MERCADO, 1998, p. 05).

A educação contemporânea, exige do educador um novo perfil, que seja comprometido, competente, crítico, aberto a mudanças, exigente e interativo. Sua formação deve ser inovadora, ultrapassando as formas tradicionais e estabelecendo novas relações entre prática e teoria, de maneira a possibilitar ao professor em formação a aquisição de competências e técnicas para atuar efetivamente no espaço escolar (MERCADO, 1998).

Verifica-se, portanto, que a formação inicial de qualidade constitui-se indispensável para habilitar docentes ao ensino e as diversas exigências propostas ao processo de aprendizagem. Em concórdia a isto, Correia (2008, p. 12), pontua:

Torna-se evidente o fato de que poucas mudanças acontecerão no cenário educacional, se a formação docente não for constante objeto de preocupação. Se pouco pode ser feito para ocorrerem mudanças substanciais na escola, ao menos a formação docente qualificada poderá alterar determinados quadros do atual cenário.

Isto posto, conclui-se que os cursos de formação superior, devem ofertar ensino qualificado, direcionado ao perfil de professor inovador e pesquisador, que se atualize constantemente. André (2012) coloca que uma das possibilidades para formar professores pesquisadores, é inserir a pesquisa como eixo ou núcleo do curso de

formação do docente, tornando-se a pesquisa integrada ao processo de formação inicial e continuada da instituição.

Para Vianna (2001) a formação de qualidade, pauta-se na relação entre pesquisadores e professores, na busca de uma docência de excelência, que traga renovações ao ensino e deixe de lado o cenário no qual o aluno é passivo a aprendizagem e o professor é viciado na transmissão de conhecimentos propostos nos manuais escolares.

Mercado (1998) argumenta ainda em relação a formação continuada de professores:

O processo de formação continuada permite condições para o professor construir conhecimento sobre as novas tecnologias, entender por que e como integrar estas na sua prática pedagógica e ser capaz de superar entraves administrativos e pedagógicos, possibilitando a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Deve criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e as experiências vividas durante sua formação para a sua realidade de sala de aula compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetos pedagógicos que se dispõem a atingir. (MERCADO, 1998, p. 05).

Alvarado-Prada (2010) destaca que todas as pessoas estão em constante formação e aprendizado, sendo este o caminho para o desenvolvimento. Portanto, a formação continuada do docente em exercício, possibilita a ele a construção de novos conhecimentos ideias e práticas para sua trajetória profissional pois o professor está estritamente ligado ao processo de ensino e aprendizagem, configurando-se em momentos como professor e em outros como alunos e vivenciando a realidade das instituições de ensino e das salas de aula.

Assim, afirma a importância e a necessidade de se formar professores pesquisadores, inovadores e reflexivos, que aprendam diariamente com as situações cotidianas e busquem constantemente atualizações da sua formação, de modo a ser capaz de organizar o processo de ensino aprendizagem sempre considerando a realidade na qual estão inseridos seus alunos e propondo atividades desafiadoras e instigadoras. Salienta-se assim, que tanto a formação inicial, quanto a formação

continuada, devem ter a pesquisa, a renovação e a reflexão como eixo norteador do ensino, estimulando no professor a melhoria e atualização constante e por consequência, estimulando e promovendo o interesse dos discentes ao processo de pesquisa e aprendizagem.

3.2 Indisciplina

Libâneo (2004) destaca que as escolas vêm sendo pressionadas a refletir e rever seu papel frente as transformações advindas do processo de reestruturação capitalista. De fato, tais mudanças econômicas modificam e alteram o trabalho e a qualificação dos trabalhadores, o que obriga a escola a repensar sua função social e processo de ensino. Pensado na escola destes novos tempos, e qual seu papel na sociedade, Libâneo (2004, p. 07) destaca que:

A escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente, uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica.

Observa-se, portanto, a necessidade de escolas que desenvolvam processos educacionais eficientes e atualizados, que sejam capazes de acompanhar as mudanças tecnológicas e sociais, sem deixar de abordar no processo de ensino e aprendizagem os conteúdos científicos sistemáticos acumulados ao longo do tempo.

Entretanto, mesmo com a busca, adequações e orientações, muitos professores encontram dificuldades para trabalhar em suas aulas, alegando casos de indisciplina. Andriola (2012) destaca que para a maioria dos docentes, as principais dificuldades ao aprendizado, são a falta de interesse e a indisciplina dos alunos em sala de aula. Outro fator elencado é o distanciamento entre a família e a instituição escolar.

Santo (2009) coloca a indisciplina como um fenômeno, que afeta e diz respeito a todos que estão envolvidos no meio pedagógico, em especial a pessoa do docente que em muitos casos não está apto para intervir e prevenir situações de indisciplina

discente. Agir com caráter de prevenção aos atos indisciplinados constitui-se como uma maneira de compreender e neutralizar estes comportamentos em sala de aula, entretanto, exige-se formação e preparo docente em tais ações. Em continuidade o autor destaca que a competência para lidar com a intervenção e prevenção diante da indisciplina não está presente no cognitivo docente, visto que, na maioria das vezes, este preparo não lhe é proposto durante a formação inicial de professores.

De encontro a isso, Campos (2018) pontua que:

A indisciplina vem se tornando uma das maiores dificuldades no desenvolvimento e aplicabilidade dos projetos educativos nas escolas e se manifesta por um indivíduo ou grupo, com um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia, intransigência, desacato, desobediência, falta de disciplina, traduzida na falta de educação ou de respeito pelas autoridades, na bagunça ou agitação motora gerando barreiras, hiatos e perda de foco no processo de ensino e da aprendizagem. (CAMPOS, 2018 p.151).

Segundo definição apresentada pelo dicionário da língua portuguesa, a indisciplina caracteriza-se como o comportamento que se opõe aos princípios da disciplina; desordem ou bagunça e/ou a ação de violar as regras ou ordens que foram determinadas pelo empregador (HOUAISS, 2001). Garcia (2006) explica que a palavra indisciplina tem origem latina, com duas possibilidades de origem:

Uma delas reside na palavra latina *discípulus* – composta do prefixo *dis*, e do verbo *capere* -, que, num sentido literal, pode ser interpretada como *um indivíduo que se apropria de algo que lhe está sendo mostrado ou indicado* – daí o sentido de “discípulo” como aquele que aprende. Uma outra possibilidade deriva do verbo latino *disco*, comumente traduzido por aprender ou *tornar-se familiarizado*. Esse termo se origina na raiz grega, *da*, que compõem palavras tais como *didática*. Dessa raiz extraímos o sentido de *seguir* ou *acompanhar*. Nesse sentido, o termo disciplina pode se referir a *algo a ser seguido*. Ainda a partir dessa raiz etimológica, vemos que a palavra disciplina guarda relações com os termos *educar* e *docência*, com os quais compartilha um sentido de transformação (GARCIA, 2006 p. 70).

A primeira vista, tal definição parece suficiente, e perfeitamente compreensível, tornando simplificada a ação de distinguir, um ato indisciplinar de um ato disciplinar, ou até mesmo, categorizar e classificar, pessoas como indisciplinadas ou disciplinadas, independentemente de sua área de atuação, sejam elas: alunos, pais, funcionários, e outros.

Nas palavras de Garcia (1999):

O conceito de indisciplina apresenta uma complexidade que precisa ser considerada. Um entendimento suficientemente amplo do conceito de indisciplina escolar precisa integrar diversos aspectos. É preciso, por exemplo, superar a noção arcaica de indisciplina como algo restrito à dimensão comportamental. Ainda, é necessário pensá-la em consonância com o momento histórico desta virada de século (GARCIA 1999, p. 102).

Defronte a este pensamento, ressalta-se os escritos de Botler (2018) sobre a temática:

Pensamos na disciplina como um conjunto de regras formatadas num coletivo determinado a fim de potencializar o convívio social. Indisciplina seria, nesta lógica, o não seguimento às regras sociais, diante da qual o melhor caminho a adotar seria o esclarecimento sobre as liberdades e os limites de cada um (BOTLER, 2018, p. 02).

Compreende-se então, que conceituar indisciplina não é simplesmente classificar os atos dos discentes como certos ou errados, mas sim analisar uma ampla gama de situações e vivências simultâneas que ocorrem nos ambientes pelo qual o estudante passa, sejam eles dentro ou fora da instituição de ensino. Não havendo, portanto, um modelo restritivo para classificar indisciplina escolar.

Mesmo não havendo conceituação concreta para indisciplina escolar, alguns autores destacam alguns atos mais corriqueiros no ambiente escolar, que podem ser caracterizados de casos de indisciplina.

A questão da disciplina dos alunos é hoje uma das dificuldades fundamentais quanto ao trabalho escolar. Segundo ele, a conduta desordenada dos alunos como bagunça, tumulto, falta de limites, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridade etc., são obstáculos centrais (SANTOS, 2008, p.126).

Ferreira (2009) coloca ainda a seguinte conceituação:

Numa síntese conceitual, a indisciplina escolar se apresenta como o descumprimento das normas fixadas pela escola e demais legislações aplicadas (ex. Estatuto da Criança e do Adolescente - ato infracional). Ela se traduz num desrespeito, “seja do colega, seja do professor, seja ainda da própria

instituição escolar (deprecação das instalações, por exemplo) (FERREIRA, 2009, p. 06).

Outro quesito a ser considerado na conceituação de indisciplina é o ambiente em que o aluno está inserido, bem como a cultura existente neste ambiente escolar, visto que o aluno considerado indisciplinado é observado de várias perspectivas, por distintos profissionais, que possuem diferentes vivências e representações ao analisar e compreender alunos indisciplinados (DAMKE, 2008). A esse respeito Garcia (1999) dispõe que:

Em complemento, deve-se considerar a indisciplina sob a dimensão dos processos de socialização e relacionamentos que os alunos exercem na escola, na relação com seus pares e com os profissionais da educação, no contexto do espaço escolar - com suas atividades pedagógicas, patrimônio, ambiente, etc. Finalmente, é preciso pensar a indisciplina no contexto do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Sob esta perspectiva, define-se indisciplina como a incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola (que supostamente refletem o pensamento da comunidade escolar) em termos de comportamento, atitudes, socialização, relacionamentos e desenvolvimento cognitivo, e aquilo que demonstram os estudantes. (GARCIA, 1999, p. 102)

Nesta linha de raciocínio, faz-se necessário desmistificar a noção de que o aluno indisciplinado é aquele que pergunta, se inquieta, caminha, ou demonstra agitação diante dos colegas. Mas sim, aquele que não é capaz de conviver com os colegas e falta-lhe autocontrole e interesse em participar e do processo de ensino proposto. Deste modo, deve-se analisar, o ambiente e as circunstâncias impostas a estes alunos. Aquino (1998) destaca ainda que:

É sempre bom lembrar que um mesmo aluno indisciplinado com um professor nem sempre é indisciplinado com os outros. Sua indisciplina, portanto, parece ser algo que desponta ou se acentua dependendo das circunstâncias. Por isso, talvez devêssemos nos indagar mais sobre essas circunstâncias, e, por extensão, despersonalizar o nosso enfrentamento dos dilemas disciplinares (AQUINO, 1998, p. 01).

Nessa perspectiva, acaba sendo competido aos professores a análise das distintas formas de indisciplina existentes em sala de aula e a busca por estratégias

de enfrentamento, de modo a garantir o interesse e participação do aluno no processo de ensino. A esse respeito Jesus (2008, p. 21) ressalta:

O professor na sala de aula é um líder, pois procura influenciar os seus alunos para que estes se interessem pelas aulas, estejam atentos, participem, apresentem comportamentos adequados e obtenham bons resultados escolares. Neste contexto, importa analisar que fatores podem permitir aos professores influenciar os seus alunos ou, no mesmo sentido, o que é que leva os alunos a deixarem-se influenciar pelo professor.

Deste modo como organizador do ensino, ressalta-se a relevância na adoção de práticas coerentes, que instiguem no aluno o interesse pelos conhecimentos escolares e fomentem o interesse e a vontade de participar das aulas. Percebe-se portanto, que saber organizar e programar atividades para aprendizagem, é uma necessidade formativa dos professores, e estes devem ver o currículo como um programa de atividades de modo que o aluno possa construir conhecimentos e habilidades (CARVALHO; GIL-PEREZ, 1998).

3.3 Jogos no Ensino

Segundo a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para que o processo de aprendizagem seja com foco à formação cidadã, constitui-se como imprescindível que os estudantes “sejam progressivamente estimulados e apoiados no planejamento e na realização cooperativa de atividades investigativas, bem como no compartilhamento dos resultados dessas investigações” (BRASIL, 2017, p. 318). O documento normativo esclarece que isso não significa a realização mecânica de atividades estabelecidas por um conjunto de etapas predefinidas, tampouco a restrição à mera manipulação de objetos ou realização de atividades. Ao contrário, pressupõe organizar as situações de aprendizagem partindo de “questões que sejam desafiadoras e, reconhecendo a diversidade cultural, estimulem o interesse e a curiosidade científica dos alunos e possibilitem definir problemas, levantar, analisar e representar resultados; comunicar conclusões e propor intervenções” (BRASIL, 2017, p. 318).

Partindo do princípio de que o professor deve ensinar os conteúdos e também formar o aluno para que ele se torne atuante na sociedade, ele deve organizar seu plano de aula de modo que o aluno possa perceber a importância do que está sendo ensinado, seja num contexto histórico, para o seu dia-a-dia ou para seu futuro. É claro que integrar estes dois aspectos, senso comum e consciência filosófica, nem sempre é tão fácil. Para que isso aconteça faz-se necessário muito empenho por parte do professor (CASTRO; TUCUNDUVA; ARNS, 2008, p.58).

Isto posto, observa-se a necessidade, de ações docentes que coloquem o aluno, como integrante ativo ao ensino em sala de aula, de modo a tornar o processo de ensino, cativante e significativo aos envolvidos. Partindo deste pressuposto, a utilização de jogos em aulas, mostra-se como um forte aliado para o ensino, pois se destaca como um recurso diferente, divertido e produtivo, que possibilita a socialização, o desenvolvimento do senso de organização e a aprendizagem conceitual.

Os jogos e brincadeiras são elementos muito valiosos no processo de apropriação do conhecimento. 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 (BRASIL, 2006, p. 28).

Nesse contexto, os jogos, são compreendidos como atividades lúdicas capazes de criar um ambiente, agradável que desperte a vontade de aprender e motive os envolvidos a participarem, enriquecendo seus saberes e habilidades e motivando-os a tornarem-se cada vez mais autônomos e ativos ao processo de ensino.

Outra importante vantagem, no uso de atividades lúdicas, é a tendência em motivar o aluno a participar espontaneamente na aula. Acrescenta-se a isso, o auxílio do caráter lúdico no desenvolvimento da cooperação, da socialização e das relações afetivas e, a possibilidade de utilizar jogos didáticos, de modo a

auxiliar os alunos na construção do conhecimento em qualquer área (PEDROSO, 2009, p. 2).

Morais, Fontana e Calsa (2007) explicam que no decorrer de um jogo, competências como disciplina, concentração, perseverança e flexibilidade são desenvolvidas, acarretando o aprimoramento de seus esquemas de ação e operações mentais. Além disso, os jogos possibilitam a reflexão e o aperfeiçoamento de esquemas de pensamento, facilitando a tomada de decisões, o raciocínio lógico, favorecendo a aprendizagem mais significativa e duradoura. “Por outro lado, os jogos revelam-se uma importante fonte de informação acerca dos valores [...], observados na reação ao jogar, nos gestos, nas palavras, nas hipóteses formuladas e na maneira como enfrentam os obstáculos” (MORAIS; FONTANA; CALSA, 2007, p.380).

Campos, Bortoloto e Felicio, (2003) argumentam que, em virtude dos jogos aliarem aspectos lúdicos aos cognitivos, constitui-se como uma importante estratégia para o ensino e a aprendizagem de conceitos abstratos e complexos, favorecendo a motivação interna, o raciocínio, a argumentação, a interação entre alunos e entre professores e alunos. “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 em uma atividade” (FORTUNA, 2003, p. 16).

Infere-se, pautado nos escritos dos autores supracitados, que o jogo como recurso didático-pedagógico constitui-se de grande valia, e, portanto deve ser valorizado e inserido no meio educacional e mais especificamente nas aulas de Ciências, onde muitos conceitos são considerados abstratos e de difícil compreensão, tornando-as mais significativas e marcantes aos educandos. Frente a este entendimento questiona-se: podem os jogos didáticos contribuir para o aumento do interesse, participação e aprendizagem dos alunos em salas de aula, inclusive entre os alunos considerados indisciplinados?

4 MATERIAIS E MÉTODOS

Para levantamento das concepções dos docentes de Ciências e/ou Biologia em formação inicial (licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) câmpus Santa Helena) em relação as possibilidades da utilização dos jogos didáticos como forma de lidar com a indisciplina escolar, bem como na organização do processo de ensino e aprendizagem, foi elaborado um questionário estruturado com questões optativas e descritivas (vide anexo A).

O questionário foi estruturado com perguntas direcionadas ao levantamento do perfil dos licenciandos participantes da pesquisa, como por exemplo, idade, gênero, atuação docente, série/semestre em que está matriculado, escola e turma em que atuou na regência, e levantamento de concepções relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de Ciências, a indisciplina em sala de aula, a utilização de recursos diversificados no processo de ensino e aprendizagem de Ciências e a utilização dos jogos didáticos para lidar com atos de indisciplina.

Assim, a pesquisa caracterizou-se como qualitativa de caráter descritivo que, segundo Mattar (2001, p. 23), “tem por característica possuir objetivos bem definidos, procedimentos formais, bem estruturados e dirigidos para a solução de problemas”. Este tipo de pesquisa pressupõe conhecimento do problema que vai ser pesquisado e tem como objetivos: descrever as características de grupos e estimar a proporção de elementos em uma população específica que tenha determinadas características ou comportamentos; descobrir ou verificar a existência de relação entre variáveis.

Para análise dos dados, constituídos por meio do questionário, foi empregada a Análise de Conteúdo, a qual se constitui (BARDIN, 1977):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Assim, a Análise de Conteúdo permitiu distinguir e classificar, de maneira objetiva, as unidades de sentido existentes em um texto, evidenciando os caminhos úteis aos objetivos da pesquisa. A autora supracitada destaca a existência de três fases distintas na Análise de Conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o

tratamento dos resultados. Assim, na fase da pré-análise, realizou-se a leitura inicial das respostas obtidas via questionário e construção das categorias de análise para posterior interpretação dos dados. Num segundo momento ocorreu a exploração dos dados, buscando a compreensão das respostas obtidas via questionário (essa exploração pode permitir a organização de categorias mais abrangentes) e no terceiro momento, realizou-se o tratamento e a interpretação dos dados, o que permitiu a proposição de inferências de acordo com os dados e as fontes teóricas pesquisadas.

Inicialmente foi realizado um levantamento junto ao departamento de registro acadêmico para identificação dos discentes que haviam cursado a disciplina de Estágio Supervisionado em Ciência e/ou Biologia. Assim, o questionário foi enviado via e-mail para vinte e cinco alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, que haviam realizado Estágio Supervisionado de Ciências e/ou Biologia. No e-mail encaminhado ao público, redigiu-se uma carta de apresentação de questionário anexando-se o documento com as respectivas questões. Possibilitou-se aos endereçados a opção de que respondessem o questionário via e-mail ou manuscrito.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos vinte e cinco questionários enviados retornaram dez respondidos, todos via e-mail. Todos os questionários foram impressos para categorização das respostas e análise dos resultados para discussão.

No que diz respeito ao perfil dos discentes identificou-se que a maioria dos participantes da investigação foram mulheres, conforme apresentado no Gráfico 1:



Gráfico 1: Sexo dos participantes da investigação.

Fonte: Pesquisa Direta (2019).

Leta (2003) destaca que a maioria dos estudantes dos cursos de licenciatura configuram-se como mulheres. Esse autor destaca ainda que as mulheres também se destacam na área das ciências, com expoente crescimento no número de mulheres ingressantes no ensino superior. Assim, áreas das ciências que antes eram tradicionalmente ocupadas apenas por homens, hoje é ocupada por homens e mulheres, o que viabiliza cada vez mais a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho (LETA 2003).

No que diz respeito a faixa etária dos acadêmicos participantes da pesquisa observou-se que todos apresentavam idades entre vinte e trinta anos (conforme evidenciado no Gráfico 2).

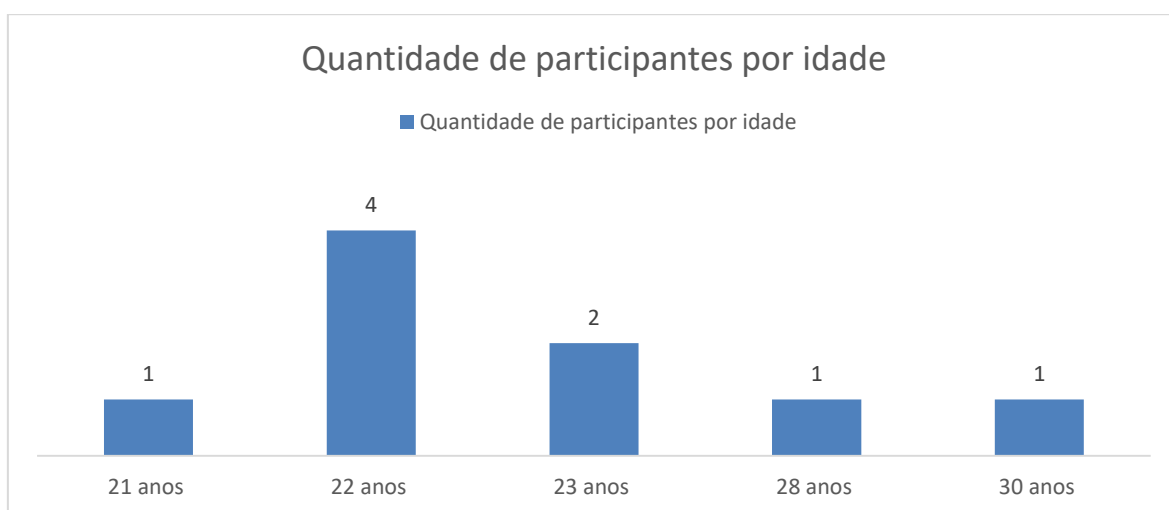


Gráfico 2: Idade dos participantes da investigação.

Fonte: Pesquisa Direta (2019)

De encontro a isso Santos (2012) destaca que grande parte do público ingressante nas universidades é constituída por jovens adultos, e pontua ainda que grande parte desses estudantes é do gênero feminino. Tais informações corroboram com os dados obtidos no presente estudo e apresentados nos gráficos anteriores sobre idade e gênero dos licenciandos participantes da pesquisa.

Sobre as disciplinas de Estágio Supervisionado em Ciências (Estágio 1) ou Estágio Supervisionado em Biologia (Estágio 2), constatou-se que metade dos participantes da pesquisa (50%) afirmou já ter realizado o primeiro estágio, enquanto a outra metade afirmou já ter realizado Estágio Supervisionado em Ciências e Biologia.

Apresenta-se no Gráfico 3 os dados relacionados ao período letivo em que os participantes da investigação estavam matriculados:

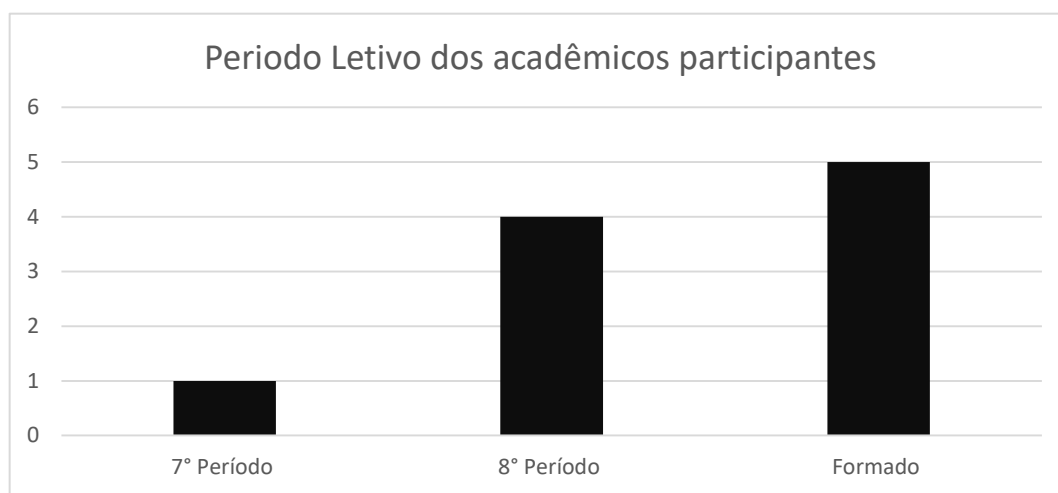


Gráfico 3: Período letivo no qual os participantes da investigação estavam matriculados.

Fonte: Pesquisa Direta (2019).

Constatou-se que metade dos participantes da investigação já conclui o curso universitário e que os demais encontram-se na fase conclusiva do curso (sétimo e oitavo períodos). Tais resultados eram esperados, visto que segundo a Matriz Curricular do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas do Câmpus Santa Helena (UTFPR, 2016) as disciplinas de Estágio Supervisionado de Ciências e Estágio Supervisionado em Biologia encontram-se inseridas nos períodos finais do curso (sexto e oitavo períodos).

Ao abordar a inserção das disciplinas de Estágios nos cursos de licenciatura Carvalho (2000) lembra que essas disciplinas devem direcionar-se à relação teoria e prática, destacando que faz-se necessário na formação acadêmica de docentes, os saberes conceituais e metodológicos dos conteúdos a serem ensinados, também os saberes pedagógicos, relacionado ao ensino de modo amplo, vendo a escola como um todo, como espaço de interação. Ou seja, além do conhecimento relacionado ao conteúdo a ser ensinado no espaço escolar os professores em formação inicial necessitam conhecer e contestar a ideia de docência baseada no senso comum, adquirir conhecimentos teóricos sobre como se dá a aprendizagem dos conhecimentos científicos pelos alunos, analisar de forma crítica o ensino baseado na transmissão-recepção, saber propor atividades didáticas capazes de levar a uma aprendizagem de fato dos conceitos científicos, conseguir conduzir as atividades didáticas propostas para os alunos e, saber avaliar e adquirir formação necessária para agregar ensino e pesquisa na sala de aula, ações e reflexões estas, que devem ser oportunizadas nas disciplinas como o Estágio Supervisionado.

Sobre a localidade em que os participantes da investigação realizaram os estágios de regência pode-se destacar e categorizar três grupos distintos: Município de Santa Helena: Cidade Sede, Município de Santa Helena: Distritos, Municípios vizinhos (dados apresentados no Gráfico 4):

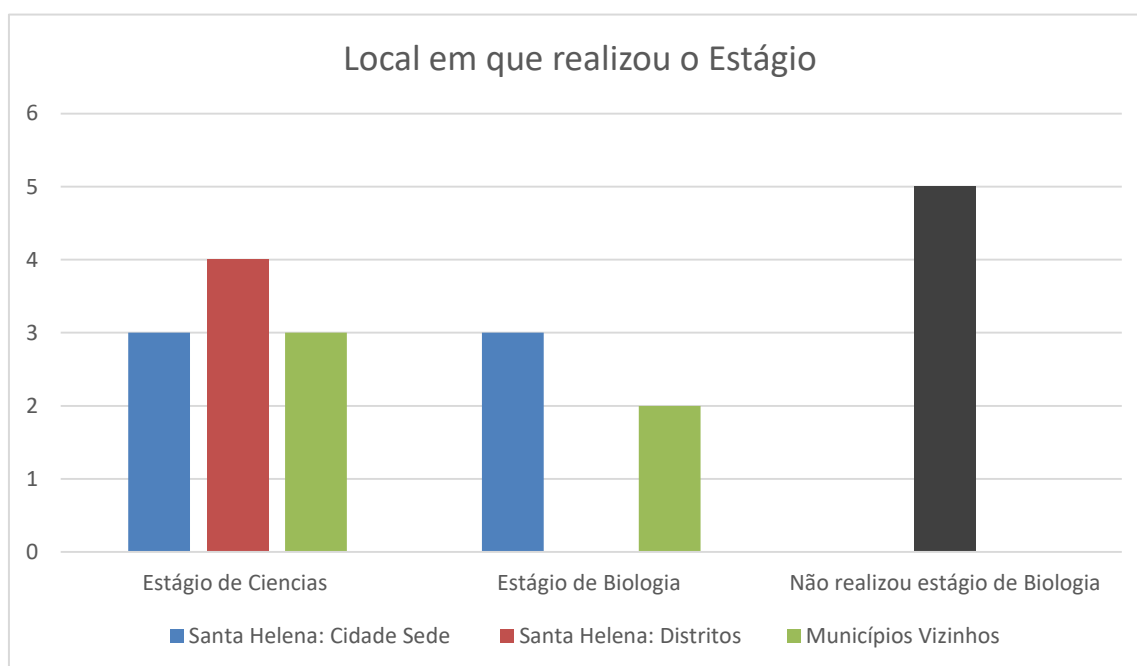


Gráfico 4: Localidade no qual os participantes da investigação realizaram o Estágio Supervisionado

Fonte: Pesquisa Direta (2019).

Os participantes foram questionados então, em relação a terem ou não presenciado casos de indisciplina durante sua atuação nas escolas, no decorrer dos Estágios Supervisionados. Contatou-se que a maioria (70% dos participantes da investigação) afirmou ter observado, ou até mesmo interagido com casos de indisciplina (dados apresentados no Gráfico 5):

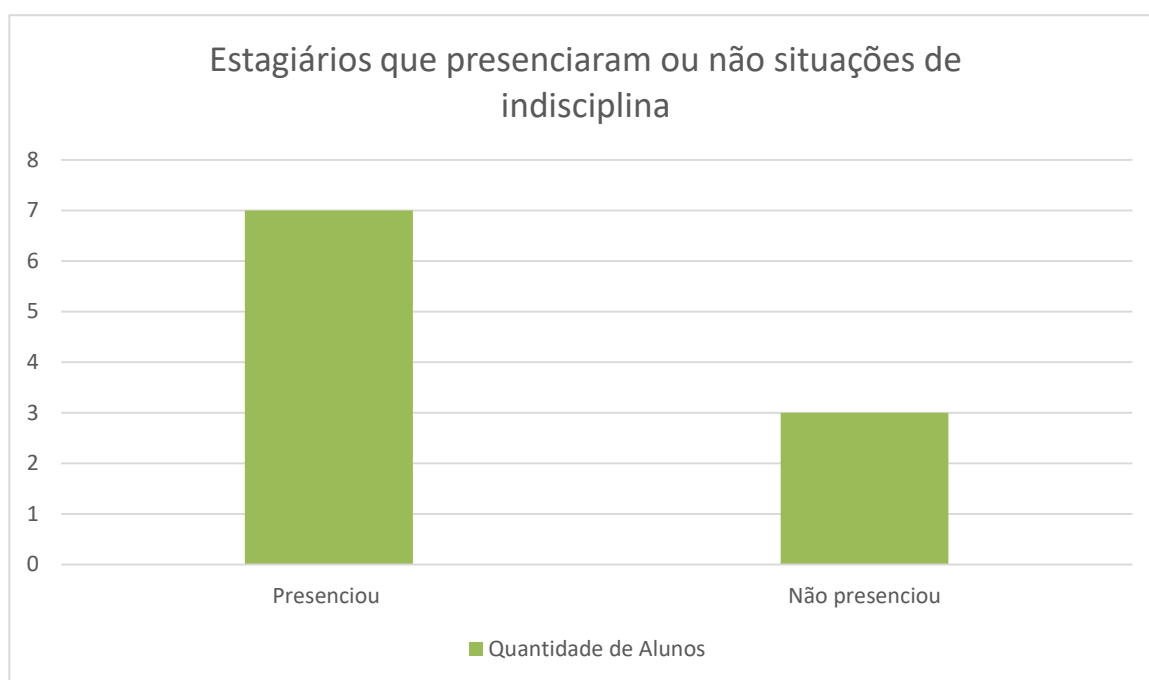


Gráfico 5: Situações de indisciplina durante os Estágios Supervisionados.
Fonte: Pesquisa Direta (2019).

Estes dados, corroboram com os apontados na pesquisa de Ferreira et al. (2011) no qual, 43,3% dos profissionais entrevistados elencaram a indisciplina como a situação dificultosa ao ensino, mais frequente em sala de aula. Nessa pesquisa, os casos de violência mais citados pelos profissionais foram pichações, brigas, insultos, roubos de material escolar, agressões e depredações (FERREIRA *et al.* 2011).

As descrições feitas pelos licenciandos participantes da investigação em relação as situações de indisciplina que presenciaram no decorrer dos Estágios Supervisionados encontram-se destacadas no Quadro 1:

“Estagiei em uma turma do sexto ano que a falta de respeito com o professor era comum, palavrões, negação de atividades propostas, uso do celular que era

proibido. A indisciplina entre colegas era bem evidente, agressões, xingamentos, brigas e perturbações.” Licenciando A

“No estágio de Ciências duas meninas começaram a discutir sobre assuntos de fora da sala de aula, e pedi para que elas voltassem para a atividade e ficassem em silêncio pois estavam atrapalhando o restante da turma, mas a discussão continuou e quando percebi as duas já estavam indo para uma briga física, foi quando intervi e chamei a coordenação, que acabou tomando as devidas providencias. A briga não chegou a ser física, por pouco, mas foi uma das situações de indisciplina mais graves que presenciei na minha regência.” Licenciando B

“Presenciei muito os alunos utilizando o celular em horas indevidas, até mesmo ao realizar provas que não eram com consulta.” Licenciando C

“Minha turma era um pouco complicada de se trabalhar. Quase todos os dias ocorriam casos de indisciplina. Os alunos eram mal educados com os professores, respondiam sem nem pensar com palavrões e xingamentos. Sempre que havia uma atividade para se fazer, tinha um ou dois alunos que se negavam, dizendo que eles não precisavam daquilo.

A situação de indisciplina que mais me marcou, foi na aplicação de uma atividade avaliativa (prova) em que um aluno se negou a fazer.” Licenciando D

“Alunos se xingando e xingando professores. Agressividade entre alunos. Conversas paralelas que atrapalhavam o andamento das aulas” licenciando E

Quadro 1: Dizeres dos participantes da investigação sobre indisciplina em sala de aula.
Fonte: Pesquisa Direta (2019).

Entre os entrevistados que não presenciaram e/ou vivenciaram atos de indisciplina destaca-se os seguintes comentários:

*“Os alunos foram participativos em ambos os estágios, haviam conversas, risos e até brincadeiras, mas tudo dentro do desejado e combinado no início do estágio. ”
Licenciando F*

“Não. Minha regência foi bem tranquila, mas isso é uma característica da escola. A escola em si é muito tranquila e são poucas as situações difíceis entre professor e aluno. ” Licenciando G

Quadro 2: Dizeres dos participantes da investigação sobre indisciplina em sala de aula.
Fonte: Pesquisa Direta (2019).

Constatou-se então, que a maioria dos estagiários participantes da investigação afirmou ter presenciado e/ou vivenciado casos de indisciplina no decorrer dos Estágios Supervisionados e que os licenciandos que afirmaram não ter vivenciado, atribuíram o fato à escola na qual estagiaram ter uma característica de ser “muito tranquila” (Estagiário F) e que os alunos realizam as atividades conforme o que foi “combinado no início do estágio” (Estagiário G).

Entre os casos de indisciplina mais citados pelos participantes da investigação destacou-se: falta de educação, xingamentos, agressões, negação. No entanto, nenhum deles pontua o desinteresse e a desmotivação em relação a aula proposta pelo docente como um caso de indisciplina. A este respeito Garcia (1999) lembra que faz-se necessário desmistificar o ideal arcaico de indisciplina apenas como comportamento, mas sim analisar de modo geral, considerando-se o tempo e o contexto no qual está inserido.

Seguindo no assunto indisciplina, questionou-se os estagiários sobre o que é indisciplina escolar. As respostas obtidas foram elencadas no Quadro 3:

<i>“Indisciplina escolar é todo comportamento que atrapalhe de forma negativa o andamento das aulas, gerando falta de respeito e educação.” Licenciando A</i>
<i>“Indisciplina se relaciona com ações de rebeldia, desobediência, falta de disciplina, quebra de regras impostas pelo professor (a) e pela escola ou quando interrompe alguma atividade, entre outras.” Licenciando B</i>
<i>“Qualquer descumprimento/desobediência à regras que são impostas pela escola ou professor.” Licenciando C</i>
<i>Indisciplina escolar para mim é quando os alunos faltam com respeito, desobedecem, possuem atos de rebeldia.” Licenciando D</i>
<i>“É a falta de disciplina, desobediência.” Licenciando E</i>
<i>“Indisciplina é quando o aluno tem atitudes que não condizem com o contexto da aula ou com as regras estabelecidas. Toda atitude ofensiva ou de mal gosto podem ser consideradas como indisciplina, acredito que isso é variável e depende do contrato didático estabelecido entre professor e alunos.” Licenciando F</i>

<p><i>“Indisciplina é o aluno não fazer as atividades propostas pelo professor, ser mal-educado dentro de sala, tratar mal tanto os colegas quanto os professores. ”</i></p> <p><i>Licenciando G</i></p>
<p><i>“Qualquer forma de desrespeito com o professor e colegas dentro da sala de aula.”</i></p> <p><i>Licenciando H</i></p>
<p><i>“Indisciplina escolar é um dos grandes desafios na escola, tanto para alunos quanto para professores e família. Isso pode dificultar o processo de aprendizagem do aluno. Licenciando I</i></p>
<p><i>“São todos os atos de desrespeito, desinteresse, bagunças e conversas realizados pelos alunos, que fogem do acordo pré-estabelecido e que impedem o bom andamento do ensino atrapalhando o processo de ensino aprendizagem.”</i></p> <p><i>Licenciando J</i></p>

Quadro 3: Conceituação sobre indisciplina pelos participantes da investigação.

Fonte: Pesquisa Direta (2019).

Nota-se que grande parte dos participantes da investigação categorizaram a indisciplina de modo comportamental, o que fica evidente nas respostas dos estagiários A, B,C,D,E, G e H. Estes concebem a indisciplina como um desrespeito apenas por parte do aluno à alguma regra que o professor ou a escola impõem, evidenciando a indisciplina como falta de limite do aluno. Para Lima (2010):

Quando se discute sobre o que é disciplina ou padrões disciplinares instituídos em determinadas organizações ou setores sociais, logo surge o contraposto da disciplina que se manifesta na inversão do conjunto de padrões ou comportamentos convencionados do ponto de vista social e moral (LIMA, 2010, p.324).

A este respeito, Santos (2012) destaca que a indisciplina é muitas vezes explicada como ausência de limites e resultado de déficits morais dos alunos, sendo atribuída aos ensinamentos familiares e sociais (principalmente aos pais e/ou responsáveis). No entanto, esta hipótese, no entendimento do autor citado, precisa ser revista, visto que a falta do conhecimento de limites é irreal para muitos indivíduos,

que embora conheçam as regras e condutas nos diversos meios sociais no qual convive, se recuse a cumpri-las (SANTOS, 2012).

Ao buscarem conceituar a indisciplina, os estagiários F e J consideraram o comportamento do aluno, pontuando que a indisciplina configura-se como aquilo que foge do que foi acordado entre as partes (professor e aluno ou aluno e aluno). Nos comentários isto é pontuado como: contrato didático estabelecido entre professor e alunos e acordo pré-estabelecido.

Deste modo infere-se que para esses participantes da investigação, a indisciplina constitui-se como aquilo que altera o que foi previamente combinado entre professor e alunos ou entre o grupo, portanto para compreender ou apontar acontecimentos indisciplinados, é necessário compreender a situação em que o ato ocorreu. Nesta linha de entendimento, Damke (2009) coloca que para se ter noção da indisciplina é necessário explicar o contexto em que os alunos estão inseridos, pois as ações e comportamentos humanos estão condicionados ao ambiente no qual se inserem e portanto é necessário conhecer este ambiente antes de conceituar a indisciplina.

Nota-se ainda que o estagiário I não conceituou indisciplina, destacando apenas algumas consequências desta: que é um dos grandes desafios escolares, que diz respeito a professores e família e que configura-se como uma realidade que dificulta o processo de ensino. Em consonância a isso remetemos a fala de Campos (2018) o qual concebe a indisciplina como uma das maiores dificuldades ao processo de ensino e aprendizagem.

No entendimento de Nemer (2014) muitas vezes as atitudes escolares consideradas indisciplinadas constituem-se em maneiras que o aluno encontra para manifestar a sua insatisfação com a aula, ou o modo que o conteúdo está sendo abordado. Nemer (2014) destaca que alguns professores esperam que o aluno assumira uma posição de passividade ao ensino, participando apenas como ouvinte durante as aulas. Nas palavras do autor:

Quando os alunos não conseguem verbalizar seus sentimentos de maneira clara e objetiva, por inúmeras razões, sendo uma delas o medo da represália, acabam por manifestar a situação

de desconforto, de alguma forma, como por exemplo: sair a todo o momento da sala de aula, conversar paralelamente com os colegas enquanto o professor está explicando o conteúdo, deixar de realizar suas tarefas e atividades pertinentes às proposições do professor, agredir os colegas ou até mesmo o professor com palavras impróprias ou até com atitudes grosseiras (NEMER 2014, p.19).

O autor supracitado considera ainda que os professores precisam estabelecer laços de afetividades com seus alunos e criar regras de convivência de modo que se sintam parte integrante da sala de aula e da convivência. Cabe ainda ao professor empregar métodos e práticas pedagógicas diversificadas que contribuam para concretização de um ambiente escolar disciplinado, destinado à promoção da autonomia estudantil e desenvolvimento ativo de sua aprendizagem (NEMER, 2014).

Frente a esse entendimento relacionado à importância da utilização dos recursos e métodos diversificados para promoção do processo de ensino e aprendizagem estudantil, questionou-se em pesquisa, aos professores de Ciências e Biologia em formação inicial, sobre as diferentes modalidades e recursos utilizados durante o estágio de regência. Os resultados obtidos são apresentados no Quadro 4.

<i>Recurso ou modalidade</i>	<i>Quantidade de Licenciandos utilizaram</i>	<i>Quais Licenciandos utilizaram.</i>
Aula de campo	4	J, I , E B
Aula expositiva	9	A,B,C,D,E,F,G,H,J
Aula prática	8	A,B,C,E,F,G,H,I
Oficinas	0	Nenhum
Seminários	4	B,D,G, H
Debates	5	B,C,F,G,J
Jogos didáticos	7	F,E,C,B,A,J,D
Vídeos	10	A,B,C,D,E,F,G,H,I,J
Pesquisas: Internet/livros/ outros	5	B,C, E, F,G

Projetos	0	Nenhum
Trabalhos em grupo	9	A, B,C,D,E,FG,H,I
Trabalho individual	9	A,B,C,D,E,F,G,H,J
Resoluções de questões/ problemas/ exercícios	10	A,B,C,D,E,F,G,H,I,J

Quadro 4: Recursos e modalidades didáticas utilizados pelos participantes da investigação durante os Estágios de Regência.

Fonte: Pesquisa Direta (2019).

Constatou-se, que foram utilizados diversos recursos e modalidades de ensino. Dentre os recursos mais utilizados destacou-se o emprego do vídeo, o qual foi utilizado por todos os estagiários pesquisados. Morán (1995) destaca que o vídeo está relacionado a televisão e deste modo possui uma característica de lazer, o que acaba alterando a expectativa do aluno em relação a aula, fazendo-o interessar-se mais sobre a temática trabalhada. O autor supracitado, destaca ainda que:

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços (MORÁN, 1995, p. 28).

Destaca-se ainda, que depois do vídeo, os recursos e modalidades mais usados, segundo os participantes da investigação foram: resolução de questões, trabalhos em grupo e individual e aula expositiva. Sobre a aula expositiva, destaca-se que se ocorrer de maneira dialogada e com emprego de distintos recursos constitui-se em uma opção metodológica. Vieira (2009) propõe que para tornar uma aula expositiva em um diálogo dinâmico, faz-se necessário o uso da contextualização e problematizações, o que implica na necessidade do estabelecimento dos assuntos abordados com a realidade cotidiana, histórica e social dos alunos, por meio de questionamentos, exemplificações e ilustrações. Segundo o autor, estimular os alunos constitui-se em uma atitude transformadora por parte do docente, com enfoque na promoção da aprendizagem escolar (VIEIRA, 2009).

Sobre o uso de questões e trabalhos em grupo, evidencia-se que este é um excelente recurso de aprendizagem, pois possibilita a interação entre os alunos e favorece o aprendizado por pares. A este respeito Damiani (2008) discorre que:

Pares de estudantes universitários, após estudo conjunto sobre conceitos de Biologia, passaram a compartilhar modelos mentais e conhecimentos, avançando em sua compreensão do assunto tratado em aula [...] Essa investigação aponta o valor das constantes interações entre pares para a criação de questionamentos sobre as estruturas de conhecimentos já adquiridos, assim como para a exposição a diferentes raciocínios e comportamentos que podem ser apropriados por meio da imitação criativa e não-reprodutiva, enriquecendo o repertório de pensamento e a ação dos estudantes (DAMIANI, 2008, p. 223).

Destaca-se que 80% dos estagiários participantes da investigação utilizaram aulas práticas como umas das modalidades de ensino. De Lima e Garcia (2011) lembram que as aulas práticas se constituem em uma alternativa metodológica aos docentes que buscam a diversificação e a construção do conhecimento significativo, por parte dos estudantes:

As aulas práticas propostas nas escolas têm como objetivo complementar as aulas teóricas. A utilização dessas aulas promove uma visualização daquilo que antes estava presente apenas no imaginário dos alunos, motivando o interesse na compreensão da matéria. Quando os alunos estão pessoalmente envolvidos, aprendem mais, retêm o conhecimento e desenvolvem habilidades de uma forma mais adequada (DE LIMA; GARCIA, 2011, p. 207).

Constatou-se que 70% dos professores de Ciências e Biologia em formação inicial, participantes da investigação, afirmaram ter feito uso de jogos didáticos, como recurso para o processo de ensino e aprendizagem, no decorrer dos Estágios Supervisionados. Nesse sentido Campos, Bortoloto e Felicio, (2003 (2003) aponta que o jogo didático constitui-se em um importante recurso didático aliado ao professor para desenvolver nos alunos a capacidade de resolução de problemas, trabalho em equipe e envolvimento nas atividades propostas. Nas palavras da autora:

Neste sentido, o jogo ganha um espaço como a ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao

interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de experiência pessoal e social, ajuda a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade, e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. Ele pode ser utilizado como promotor de aprendizagem das práticas escolares, possibilitando a aproximação dos alunos ao conhecimento científico, levando-os a ter uma vivência, mesmo que virtual, de solução de problemas que são muitas vezes muito próximas da realidade que o homem enfrenta ou enfrentou (CAMPOS, BORTOLOTO E FELICIO (2003, p. 48).

Conforme já mencionado no referencial deste trabalho, para Pedrosa (2009) uma vantagem da atividade lúdica é instigar a participação espontânea dos alunos no processo de ensino e aprendizagem escolar, de modo que o jogo didático vem somando à construção do conhecimento científico e auxiliando no estabelecimento de relações sociais de cooperação entre os indivíduos.

Embora perceba-se que os participantes da investigação relatem ter utilizados diferentes recursos e modalidades didáticas no decorrer dos Estágios Supervisionados, algumas modalidades elencadas (aula de campo, oficinas, seminários, debates, pesquisas e projetos) tiveram menor ou nenhuma utilização por parte dos professores em formação inicial.

Pontua-se que aulas de campo, exigem do professor uma série de preparos, como transporte para ir a locais fora da escola, autorização dos pais, organização do local em que ocorrerá a aula e outros. Estes obstáculos podem dificultar a ocorrência desse tipo de aula, principalmente para estagiários que têm uma menor permanência junto à turma. Fato semelhante pode ocorrer com a realização de projetos e oficinas, que exigem, por parte dos professores a realização de atividades no contra turno ou organização diferenciada. Salienta-se também que muitas vezes a infraestrutura apresentada pela escola pode impossibilitar a realização de alguns métodos ou modalidades de ensino, o que justifica estes recursos terem sido pouco utilizados pelos acadêmicos em regência.

Ventura *et al.* (2011) destaca:

Nesta postura, o Bom Professor deve conhecer a realidade global que interfere no seu trabalho, refletir sobre ela, discriminar as práticas, pois só assim poderá dar significado e sentido à

aprendizagem [...] Na sua prática, o Bom Professor necessita de entrelaçar as Dimensões Humana, Técnica e Ideológica, colocando no centro do processo de aprendizagem a relação interpessoal, organizando e sistematizando a prática pedagógica enquadrada numa cultura específica que se espera seja reproduzida pelos estudantes. (VENTURA *et al.* 2011, p. 101).

No que se trata da utilização de jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem escolar, perguntou-se aos participantes da pesquisa se “Existem fatores que dificultam a utilização de Jogos Didáticos no processo de ensino e aprendizagem?”. As repostas obtidas são apresentadas no Quadro 5 abaixo:

<p><i>“O principal fator seria o tempo para planejamento dos jogos, material disponível para produzir. No meu caso o que gerou bastante dificuldade na utilização dos jogos foi o respeito entre os colegas, pois a competição e a rivalidade prevaleciam, não aceitavam perder e não eram sensíveis as dificuldades físicas de alguns colegas.”</i></p> <p><i>Licenciando A</i></p>
<p><i>“Principalmente a falta de recursos nas escolas, falta de material e também falta de tempo dos professores para o planejamento e desenvolvimento dos jogos. Além disso, dependendo do tamanho da turma e espaço das salas de aula, alguns jogos são inviáveis.”</i> Licenciando B</p>
<p><i>“Falta de tempo para elaboração/Salas superlotadas/Indisciplina.”</i></p> <p><i>Licenciando C</i></p>
<p><i>“Existem sim, o principal é a bagunça em sala de aula causada pelos alunos que não estão nem ai para o que está sendo transmitido pelo professor.”</i> Licenciando D</p>
<p><i>“Sim, falta de recursos, falta de tempo para elaboração dos jogos didáticos.”</i></p> <p><i>Licenciando E</i></p>
<p><i>“Sim, a maior dificuldade é a disponibilidade de recursos, normalmente as escolas não os possuem, ou a quantidade disponível é pequena. Na minha regência tive que confeccionar os jogos, o que demanda bastante tempo, que é outro fator que dificulta a utilização de jogos, tanto para o professor confeccionar, como para jogar durante a aula.”</i> Licenciando F</p>
<p><i>Sim. Acho que o principal fator é o tempo, pois a montagem dos jogos exige muito tempo para elaboração ou a construção de algum que já está pronto na internet,</i></p>

além do tempo das aulas, que muitas das vezes é curto e até que os alunos iniciem os jogos, aprendam as regras uma boa parte da aula já foi, e para pegar várias aulas para jogar acaba se tornando ruim considerando as outras obrigações que a escola exige dos professores. Licenciando G

“A utilização dos jogos facilita na aprendizagem dos alunos, mas a falta de tempo para o planejamento dificulta a utilização.” Licenciando H

“Falta de recursos, falta de materiais nas escolas.” Estagiário I

“Os únicos fatores que dificultam a utilização é encontrar bons jogos prontos, que estejam relacionados aos conteúdos, entretanto para aplicação destes jogos não há dificuldades pois os alunos demonstram-se participativos e interessados.” Licenciando J

Quadro 5: Fatores que dificultam a utilização de jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem segundo os participantes da investigação.

Fonte: Pesquisa Direta (2019).

Dentre as justificativas apresentadas pelos participantes da investigação, sobre as principais dificuldades em relação a utilização dos jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem escolar, destacou-se: a falta de tempo, a falta de recursos e a agitação dos alunos. Ressalta-se que alguns estagiários elencaram mais de uma opção em suas respostas, motivo pelo qual o percentual apresentado no Quadro 6 não equivale a 100%.

Dificuldade encontrada	%	Licenciando
Falta de Tempo	80%	A, B, C, E, F, G, H, J
Falta de recursos	50%	A, B, E, F, I
Agitação dos alunos	30%	A, C, D

Quadro 6: Dificuldades elencadas pelos participantes da investigação para utilização dos jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem.

Fonte: Pesquisa Direta (2019).

Constatou-se, que 80% dos professores em formação inicial, participantes da investigação, destacaram que a falta de tempo é a principal dificuldade na utilização dos jogos didáticos, 50% deles coloca ainda que a falta de recursos impede a utilização dos jogos. Conforme identificado em seus comentários, o tempo é o fator

limitante, tanto para a pesquisa, o planejamento e a elaboração dos jogos, quanto para organização e utilização em sala de aula, visto que demanda de tempo para explicações relacionadas às regras e realização da atividade.

Em consonância aos resultados obtidos, Grandó (2000) elenca algumas desvantagens em relação ao uso de jogos didáticos dentre elas: a falta de tempo, pois o professor necessita reorganizar o planejamento selecionar materiais para subsidiar o trabalho docente (GRANDÓ, 2000).

Constatou-se que apenas 30% dos entrevistados (estagiário A, C e D) elencaram dificuldades como: bagunças, competição e salas superlotadas. Sobre bagunças e a competição entre os alunos, Grandó (2000) propõe que os jogos estimulam a competição, mas deve-se cuidar para que a sala não se torne um “casino”, no qual os alunos jogam euforicamente sem encontrar sentido algum.

Sobre as salas superlotadas e as outras condições adversas ao uso de jogos, o professor deve estar preparado e adaptar o jogo a realidade da sala de aula e necessidades da turma. A este respeito Flemming (2004, p. 09) destaca:

Em geral, as adaptações são necessárias quando observa-se vários aspectos, por exemplo, regras do jogo, características específicas da minha classe, número de alunos, disposição da sala de aula, tempo disponível etc.[...] É importante que se tenha a listagem de todo o material necessário para o desenvolvimento do jogo, pois as atividades recreativas são dinâmicas, e a falta de qualquer tipo de material sempre causa transtornos irreparáveis. Ao dimensionar o material não esqueça de levar em conta o número de alunos da sua classe.

Em pesquisa, questionou-se os acadêmicos, quanto a utilização de jogos em seu estágio de regência. Aos que haviam utilizado jogos durante a regência, solicitou-se que respondessem quais jogos utilizaram e para quais conteúdos. Os resultados são apresentados na Quadro 07:

Estagiário	Jogos utilizado	Conteúdos abordados
A	Bingo, Concorde e discordo, Cartela de adesivos, Pergunta e resposta.	Sistema Solar

B	Jogo dos galápagos e Biomas brasileiros	Genética, seleção natural, extinções. Ecologia
C	Jogo da memória	Organelas Celulares
D	Bingo	Reino animal, Vírus, Bactérias.
E	Jogo de Tabuleiro	Sistema Solar
F	Trilha, Batata Quente, Passa ou Repassa	Organizações ecológicas, Estados físicos da água
G	Não utilizou jogo	-
H	Não utilizou jogo	-
I	Não utilizou jogo	-
J	Jogo de Tabuleiro e Bingo	Astronomia e Sistema solar

Quadro 7: Jogos e conteúdos elencados pelos participantes da investigação.
Fonte: Pesquisa Direta (2019).

Identificou-se, como já destacado anteriormente, que os 70% dos professores em formação inicial participantes da pesquisa utilizaram jogos didáticos durante seu estágio de regência. Todavia, com uma ampla variedade de jogos e conteúdos.

Falkembach (2004) coloca que entre os fatores que precisam ser considerados para escolha do jogo didático está o conteúdo e série:

A Escola deve enfatizar o jogo, as situações-problemas, os desafios e conflitos. Essas práticas devem ser freqüentes nas salas de aula, pois, por meio do jogo, a criança sente uma razão intrínseca para exercitar sua inteligência e capacidade. As crianças podem reforçar conteúdos vistos em aula de uma maneira atraente e gratificante. O jogo na perspectiva construtivista constitui-se em um recurso pedagógico de inestimável valor na construção da escrita e da leitura, além de propiciar o desenvolvimento cognitivo (FALKEMBACH, 2004 p. 04).

Silva e Moraes (2011) colocam que as disciplinas de Ciência e Biologia, apresentam maior grau de complexidade, com alguns conteúdos extensos e abstratos, que causam no aluno dificuldades de concentração e desinteresse em aprender. Deste modo, se esses conteúdos forem abordados de maneira mais

tradicional poderá ocorrer redução no interesse e estímulo para que o aluno aprenda. Assim, configura-se imprescindível que o professor busque maneiras e métodos de auxiliar e motivar o aluno ao processo de aprendizagem escolar (SILVA; MORAES, 2011).

Em continuidade, os estagiários que haviam utilizado jogos durante a regência responderam “Como foi a aceitação e participação dos alunos diante dos Jogos Didáticos propostos?”. As respostas obtidas estão descritas no Quadro 8:

<i>“Eles ficaram bastante entusiasmados no início das atividades, minha dificuldade era em controlar a euforia deles e fazer se concentrarem no objetivo de cada jogo, foram participativos, com resultados bem positivos, mas os jogos em que eram em grupos a rivalidade prejudicou um pouco, mas faria novamente com algumas modificações apenas.” Licenciando A</i>
<i>“Todos os alunos gostaram muito dos jogos e sempre me pediam para trazer mais, pois conseguiam entender melhor os conteúdos e claro, se divertiam também.” Licenciando B</i>
<i>“Como o conteúdo era bem complexo, os alunos gostaram muito da maneira que o jogo conseguiu envolver e ajudou no aprendizado dos conceitos” Licenciando C</i>
<i>“A aceitação foi boa pela maior parte dos alunos, salvo algumas exceções de alunos que sempre não participaram das atividades.” Licenciando D</i>
<i>“Ambos os alunos participaram e gostaram dos jogos.” Licenciando E</i>
<i>“Os alunos gostaram, a participação foi satisfatória, algumas vezes surgem tumultos, mas nada fora da normalidade.” Licenciando F</i>
<i>Licenciando G: Não utilizou jogos</i>
<i>Licenciando H: Não utilizou jogos</i>
<i>Licenciando I: Não utilizou jogos</i>
<i>“Os alunos tiveram uma excelente participação. Em todos os jogos propostos mostraram-se atentos a explicação das regras e se esforçaram consideravelmente para realizar corretamente o jogo. Estavam muito interessados. Percebi que por meio dos jogos todos os alunos participaram, até aqueles considerados por todos como “o terror da turma” se envolveu e participou ativamente como equipe.” Licenciando J</i>

Quadro 8: Aceitação e participação dos alunos diante dos Jogos Didáticos propostos
Fonte: Pesquisa Direta (2019).

Constata-se que todos os participantes que realizaram jogos didáticos durante o estágio de regência (70% dos entrevistados) afirmaram ter obtido resultados satisfatórios, bem como a maior participação e aceitação por parte dos alunos à atividade proposta. Todavia, os estagiários A, D e F alegaram, alguns impasses durante a realização do jogo, porém como destaca o estagiário F: “*nada fora da normalidade*”. O estagiário A coloca que: “*faria novamente com algumas modificações apenas*”.

Salienta-se ainda a fala do estagiário D, no qual expõe que alguns alunos não participavam da atividade proposta. No entanto deve-se salientar que em muitos casos, cabe ao professor conduzir a atividade de maneira atraente aos alunos, deixando evidente a importância de sua participação e de sua integração no processo de aprendizagem.

Para Viliani e Viliani (1999), a formação do professor de Ciências deve consistir em uma série de aprendizados teóricos e práticos que o capacite a lidar com os diversos recursos e métodos, para que exerça adequadamente sua profissão e seja capaz de promover o envolvimento do aluno na aula. Os autores discorrem ainda que:

A problematização consiste em estabelecer uma perspectiva comum na qual se vise a algo significativo para alunos e professor e, conseqüentemente, ao engajamento dos afores na procura do mesmo. Em particular, as tarefas a serem executadas pelos alunos devem-se tornar desafios perturbadores capazes de mantê-los envolvidos. Na ação docente, cada vez mais, o professor se depara com alunos apáticos e pouco interessados em aprender, nesse caso, a tarefa do professor é surpreender o aluno, fazendo com que ele passe a acreditar que, mesmo na escola, existe algo de imprevisível e interessante. Esse efeito é obtido quando o conteúdo a ser aprendido se apresenta ou como ligado a algum tipo de interesse cultural específico do aluno, ou como potencialmente útil para obter alguma meta (institucional, pessoal, etc), ou como importante reforço da autoimagem (para quem se vê como futuro cientista, tudo o que se refere à ciência deve ser privilegiado) (VILIANI; VILIANI 1999, p. 11).

Nota-se nas respostas dos estagiários B, C, E e J, grande satisfação com a realização dos jogos. Pontuaram a excelente participação dos alunos, bem como, o quanto os jogos foram facilitadores no aprendizado de conceitos e temáticas complexas, destacam ainda o extraordinário envolvimento dos mesmos.

A este respeito, Melo, Ávila e Santos (2017) lembram que em disciplinas com conteúdos complexos e extensos, a utilização de materiais lúdicos, destacam-se como interessante ferramenta, pois a apresentação do conteúdo torna-se mais dinâmica, interativa, resumida e com maior significância. Desta maneira pode ocorrer melhora na participação do aluno, na construção de sua aprendizagem e na interação com os colegas (MELO; ÁVILA; SANTOS, 2017).

Sobre a utilização dos jogos no ensino, os autores acima referidos, destacam o seguinte em sua pesquisa:

Uma das propostas de recursos que auxiliam o professor no processo de ensino e aprendizagem são os jogos didáticos, que vêm crescendo na análise dos especialistas, o que se torna tema central deste trabalho. O jogo didático é aquele utilizado com o objetivo de proporcionar determinadas formas de aprendizagem e com isso diferenciando-se do material pedagógico por conterem um aspecto lúdico e mostrarem uma forma mais dinâmica de ensino e com isso melhorar o desempenho dos estudantes em alguns conteúdos, tidos como de difícil aprendizado. [...] As atividades lúdicas em sala de aula propiciam uma fácil aprendizagem e uma melhor relação entre o professor e o aluno e também na assimilação e fixação do conteúdo (MELO; ÁVILA; SANTOS, 2017, p. 04; 10).

Sobre a euforia dos alunos e possibilidade de tumulto diante da realização dos jogos no espaço escolar destaca-se a fala de Rocha (2012):

A dinâmica do jogo permitiu grande interação entre os alunos já que os mesmos podiam opinar e discutir as possíveis respostas, tentando acertar o conceito genético envolvido. Os estudantes mostraram-se entusiasmados a participar e interagir com os colegas. A apropriação e a aprendizagem significativas de conhecimentos são facilitadas quando tomam a forma aparente de atividade lúdica. (ROCHA, et al.2012, p.8)

Desta maneira pode-se inferir que a agitação e euforia dos alunos pode ser decorrente de estarem realizando uma atividade diferenciada das metodologias tradicionais, ainda presentes no contexto educacional, bem como, o entusiasmo pode ser decorrência das interações e discussões, muitas vezes interpretadas como tumulto.

Questionou-se então, os professores em formação inicial, que haviam utilizados jogos didáticos durante suas regências, sobre como havia sido a participação dos alunos nos jogos e se haviam presenciado situações de indisciplina. As respostas obtidas estão apresentadas no Quadro 9:

“A maioria da turma ficava bem agitada, sendo difícil acalmá-los. Durante os jogos individuais tiravam sarro dos outros colegas e queriam terminar primeiro, mas como um todo foram bem participativos e desempenharam as atividades dentro do esperado. Já o jogo feito em grupo, foi um pouco complicado devido a um colega do mesmo grupo xingar o outro por retirar uma carta negativa ou errar uma pergunta, a indisciplina mais marcante em minha visão foi que na sala possuía uma colega com necessidades visuais, e os colegas não admitiam que ela sabia responder as questões e não respeitavam a dificuldade em que ela tinha de falar rápido, fazendo a colega chorar. Palavrões e xingamentos foram moderados, mas a falta de respeito e empatia pelo colega foram as marcas registradas da atividade.” Licenciando A

“Não tive nenhum problema grave com a questão da indisciplina, somente com situações de bagunça, de ter que chamar a atenção de alguns alunos, porque acabam se empolgando demais durante o jogo, até mesmo pela competição que os alunos impõem entre eles, mas de forma geral, sempre foi bem tranquilo.” Licenciando B

“Não.” Licenciando C

“O comportamento da maioria dos alunos foi aceitável, houve pequenos casos de indisciplina, mas logo os alunos que não queria participar, aceitaram entrar no jogo.” Licenciando D

“A maioria se comportou bem, seguindo o que foi proposto. Como para a escolha dos grupos foi realizado sorteio, houve indisciplina de algumas crianças que não aceitaram o grupo que foram sorteadas não querendo participar do jogo.” Licenciando E

“Por se tratar de jogos em que os alunos estavam competindo, algumas vezes surgiram situações de conflito e discussão, não as considerei como indisciplina, mas tive que intervir algumas vezes para não perder o controle e o objetivo da atividade.” Licenciando F

<i>Licenciando G: Não utilizou jogo</i>
<i>Licenciando H: Não utilizou jogos</i>
<i>Licenciando I: Não utilizou jogos</i>
<i>“Mostraram-se atentos e muito participativos. Nenhum aluno negou-se a participar e todos colaboraram de maneira condizente. Não houve atos considerados indisciplinados.” Licenciando J</i>

Quadro 9: Participação e disciplina dos alunos diante dos Jogos Didáticos propostos
Fonte: Pesquisa Direta (2019).

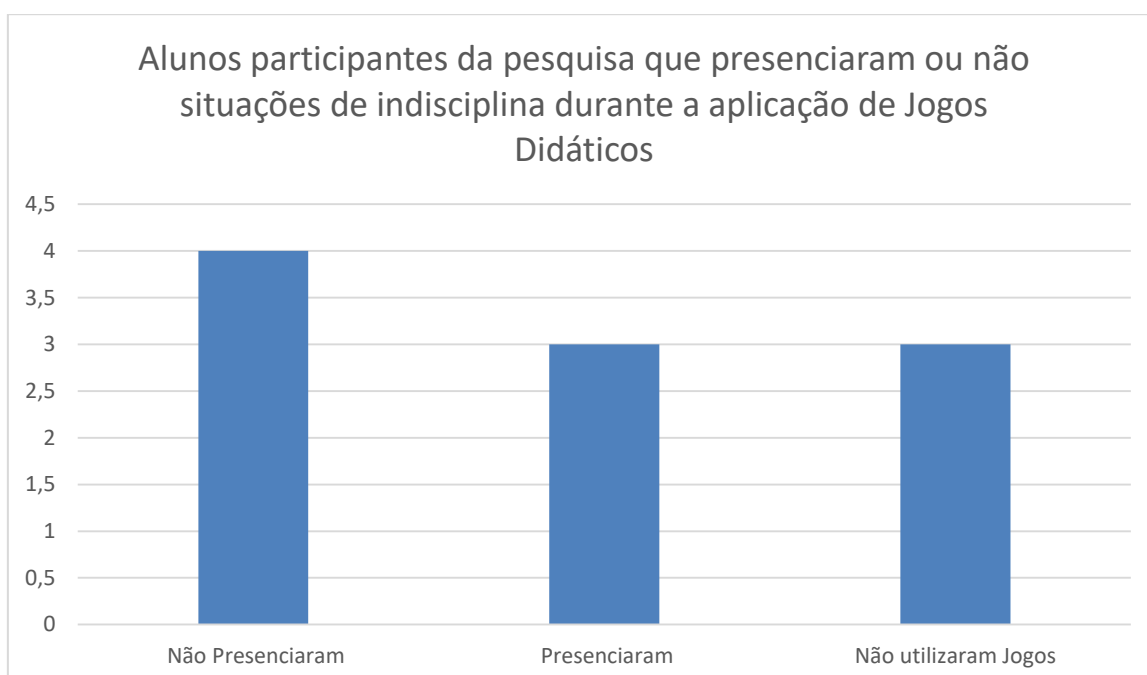


Gráfico 6: Situações de indisciplina durante a aplicação de Jogos didáticos
Fonte: Pesquisa Direta (2019).

Constatou-se ainda, nos dizeres dos participantes da investigação, que 30% não utilizaram jogos didáticos, 40% não presenciou situações de indisciplina no decorrer das regências e 30% vivenciou situações consideradas indisciplinadas.

Dos acadêmicos que não presenciaram situações de indisciplina (estagiários B, C, F e J) notou-se em seus relatos que os alunos foram participativos e foi necessário a intervenção apenas diante da empolgação dos alunos, visto que estavam comunicativos e competitivos. Como discutido anteriormente, o jogo pode favorecer

situações de empolgação e competitividade, exigindo-se dos docentes uma mediação ativa.

Dos acadêmicos, que relataram ter presenciado situações de indisciplina escolar (estagiários A, D e E), observa-se, em seus dizeres, que estas situações não foram representativas, compreendendo-se que de modo geral, a aplicação do jogo ocorreu de maneira satisfatória. O estagiário A relata situações de agitação e xingamentos entre os alunos destacando a falta de respeito entre eles, entretanto relata que tais atitudes não interferiram no desenvolvimento da atividade e aprendizagem estudantil.

Os estagiários D e E destacam que os alunos seguiram o que foi proposto, sendo os pequenos casos considerados indisciplinados pela negação da participação na atividade. O estagiário D destacou ainda em sua fala que mesmo os que não quiseram inicialmente participar, logo em seguida envolveram-se na atividade e aceitaram participar do jogo.

No que diz respeito a localização das escolas onde foram desenvolvidos os estágios de regência, identificou-se que as turmas estavam situadas em diferentes localidades e realidades socioculturais. Para Alves e Soares (2007) os resultados e atitudes que as turmas apresentam podem estar relacionadas às diferenças sociais, culturais, étnicas e políticas, nesse sentido o sucesso de determinada atividade em sala de aula também depende das características da turma.

Vale ressaltar, que todos os estagiários participantes da investigação que afirmaram ter utilizado jogos didáticos em seus estágios de regência, apontaram pontos positivos nessa utilização, mesmo aqueles que relataram algumas dificuldades.

Compreende-se então, que os jogos didáticos se configuraram como excelentes aliados ao ensino e como maneira de envolver até mesmo os alunos com maiores dificuldades de interesse e participação, pois como afirmou o estagiário J *“até aqueles considerados por todos como “o terror da turma” se envolveu e participou ativamente como equipe”*.

A este respeito, Rossetto (2010, p. 119) pontua:

Promover o envolvimento do aluno e garantir sua concentração em atividades de sala e extra-classe é um grande desafio para professores. Os jogos educativos se destacam como eficientes instrumentos envolventes e estimulantes, promotores de aquisição/reforço de conceitos e de situações desafiantes, que

exigem criatividade, estratégia e aquisição/utilização de conhecimento para alcançar um objetivo lúdico, como ganhar o jogo, cumprir tarefas, construir alguma coisa, resolver um mistério entre outros

Para Eccheli (2008):

Conseguir que os alunos se sintam motivados para aprender é o primeiro passo para a prevenção da indisciplina, e um grande desafio para o professor e a escola. Os professores desejam alunos que saibam respeitar os seus colegas e que consigam se engajar em atividades que exijam concentração e esforço para aprender. Porém, isso não é sinônimo de aluno passivo e silencioso o tempo todo. O silêncio, tão desejado em sala de aula, nem sempre é garantia de aprendizagem, pois o aluno aprende quando participa ativamente de uma atividade, executando alguma tarefa, ouvindo as diferentes formas de percepção dos demais frente a um assunto e tendo a oportunidade de argumentar as suas idéias através de grupos de discussão ou debates. Essa participação ativa do aluno nas atividades escolares é expressão de energia e entusiasmo, fruto de uma aprendizagem significativa. (ECCHELI, 2008, p. 201):

Nestas circunstâncias, verificou-se que utilizar jogos no processo de ensino aprendizagem, segundo os dizeres dos professores em Ciências e Biologia em formação inicial, participantes da pesquisa, configurou-se como excepcional, pois além de promover a compreensão e entendimento de conceitos complexos, mostrou-se como um recurso viável na promoção da participação dos alunos, até mesmo daqueles taxados como indisciplinados.

Assim, tanto nas investigações levantadas para fundamentação e discussão teórica, quanto na pesquisa realizada com licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) câmpus Santa Helena, após atuação nos estágios de regência, que a utilização de jogos didáticos no processo de ensino aprendizagem de Ciência e Biologia constitui-se como uma maneira competente de lidar com o desinteresse e a indisciplina escolar, fomentando no aluno o interesse, a participação e a aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo objetivou investigar junto à licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) câmpus Santa

Helena, após atuação nos estágios de regência, as possibilidades da utilização dos jogos didáticos como forma de lidar com a indisciplina, e organizar o processo de ensino e aprendizagem. Para isso aplicou-se um questionário estruturado com questões dissertativas e optativas.

No que diz respeito ao perfil dos participantes da investigação, a maioria foi professoras em formação inicial, com idades entre vinte e um e trinta anos, que cursavam os últimos períodos do curso de licenciatura supracitado e haviam realizado o estágio supervisionado em Ciências e/ou Biologia em escolas públicas de Santa Helena e/ou distritos.

No que diz respeito às vivências que os licenciandos possuem em relação a utilização de jogos didáticos diversificados nas aulas de Ciências e Biologia para promoção do interesse e aprendizagem discente, constatou-se que 70% dos participantes utilizaram jogos no estágio de regência e que, segundo seus entendimentos, obtiveram resultados positivos no que diz respeito ao aprendizado e na relação com o aluno considerado indisciplinado.

Já em relação à indisciplina discente, observou-se nas respostas obtidas juntos aos licenciandos participantes da investigação que a maioria caracterizou a indisciplina como comportamental, como desrespeito por parte do aluno às regras impostas pelo professor e escola, como xingamentos e ofensas, rebeldia e desobediência.

Ao analisar a concepção dos licenciandos em relação aos limites e possibilidades da utilização de jogos didáticos diversificados frente à indisciplina em sala de aula, evidenciou-se que a maioria dos participantes da pesquisa considerou os jogos didáticos como um excelente recurso para lidar com a indisciplina discente, visto que configuram-se como atraentes, envolventes, entusiasmantes, cooperativos, divertidos e com grande positividade no processo de ensino.

A maioria dos autores no qual fundamentou-se esse trabalho, destacam a importância da diversificação dos recursos e modalidades para aprendizagem estudantil, para motivação, interesse e participação, sendo a escola promotora de desafios que fomentem a aquisição de conhecimentos. Do mesmo modo, os licenciandos estão utilizando em suas aulas recursos e modalidades diversificadas, como jogos didáticos, que são excelentes aliados ao ensino e promovem a participação de alunos vistos como indisciplinados.

Como sugestão para estudos futuros sugere-se o levantamento das concepções e ações dos docentes em formação continuada, que atuam nas escolas públicas, sobre jogos didáticos como maneira de lidar com indisciplina escolar. Pode-se em consonância a isto fazer observação de documentos escolares (PPP e Planejamentos de ensinos docentes) para levantamento de como os jogos estão previstos para serem realizados no ensino escolar. Cabe ainda, como sugestão, a realização de uma pesquisa com alunos dos ensinos fundamental final e médio sobre seus entendimentos e percepções a respeito da indisciplina e utilização dos jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVARADO-PRADA, L. E.; CAMPOS FREITAS, T.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464>>. Acesso em: 21/9/2019.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, , n. 45, p. 25–59, 2007.
- ANDRÉ, M. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 12^aed. Campinas, São Paulo. **Papirus**, 2012.
- ANDRIOLA, W. B. Avaliação do aprendizado discente : estudo com professores de Escolas Públicas Assessment of student learning : study with. **Educar em Revista**, , n. 46, p. 141–158, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-0602012000400011&lang=pt>. Acesso em 21/04/2019.
- AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**. v. 24, n. 2, São Paulo Jul/Dez. 1998.
- AQUINO, J. G. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 664–692, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BOTLER, A. M. H. Gestão escolar para uma escola mais justa. **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, p. 89–105, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. **Ciências da Natureza, matemática e suas tecnologias**. (Orientações curriculares para o ensino médio, volume 2). Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. 463p
- BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- CACHAPUZ, A.; PRAIA, J.; JORGE, M. Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 10, n. 3, p. 363–381, 2004.
- CAMPOS, A. P. R. DE; OLIVEIRA, C. S. DE; ANJOS, G. D. S.; VALADÃO, R. D. S.; SILVA, R. P. D. Disciplina e indisciplina na educação infantil: um estudo sob a ótica docente. **Organizações e Sociedade**, v. 7, n. 7, p. 148, 2018.

CAMPOS, L. M. L.; BORTOLOTO, T. M.; FELICIO, A. K. C. A produção de jogos didáticos para o ensino de Ciências e Biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. **Caderno dos Núcleos de Ensino**, p.35-48, 2003.

CARVALHO, A. M. P. D.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências**. 3ª ed. São Paulo, 1998.

CARVALHO, W. (org). **Biologia: o professor e a arquitetura do currículo**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2000.

CASTRO, P. A. P.; TUCUNDUVA, C. C.; ARNS, E. M. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA Revista Científica de Educação**, v. 10, n. 10, p. 49–62, 2008.

CORREIA, M. L. UNICENTRO. CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, **Analecta**. Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2008.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, , n. 31, p. 213–230, 2008.

DAMKE, A. S. Indisciplina Na Escola : O Que Aprendemos Investigando a Percepção Social Dos Professores. **Anais... IX Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**. 2009

DAMKE, A.S. **A percepção social da indisciplina escolar**. Curitiba: EDITORA UTP, 2008.

DE LIMA,. B.; GARCIA, R. N. Uma investigação sobre a importância das aulas práticas de Biologia no Ensino Médio. **Cadernos do Aplicação**, v. 24, n. 1, 2011.

ECCHELI, S. A motivação como prevenção da indisciplina Motivation as indiscipline prevention. **Educar em Revista**, p. 199–213, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a14.pdf>>. .

FAGUNDES, W. A. et al. Metodologia de ensino de biologia relacionada à temática biotecnologia. **Anais... III Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia**. Ponta Grossa, de 26 a 28 de setembro, 2012.

FALKEMBACH, G. A. M. O Lúdico e os jogos educacionais. **Anais... Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação. (CINTED)**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul , 2004.

FERREIRA, L. A. M. A indisciplina escolar e o ato infracional. Ministério Público do Paraná. 2009 Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-789.html>>. Acesso em 25/05/2019.

FERREIRA, L. P.; LATORRE, M. DO R. D. DE O.; GIANNINI, S. P. P. **Distúrbios da comunicação**.2011. v.23, n.2, p. 165-172.

FLEMMING, D. M. Criatividade e jogos didáticos. **Anais... XIII Encontro nacional de educação matemática**. Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. 2004

FORTUNA, T. R. Jogo em aula. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v.19, n.75, p.15-19, jul./set. 2003.

GARCIA, J. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n.95, jan./abr. 1999, p. 101-108.

GARCIA, J. Notas sobre o conceito de disciplina. **Anais...** Seminário Indisciplina na Educação Contemporânea, n. 2, p. 69-84. 2006.

GIL-PÉREZ, D. Orientações didáticas para a formação continuada de professores de Ciências. In: MENEZES, L. C. (Org.). **Formação continuada de professores de Ciências no âmbito ibero-americano**. Coleção Formação de Professores. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1998.

GRANDO, R. C. O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula **Universidade Estadual De Campinas SP**, 2000. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2012/10/O-CONHECIMENTO-MATEM%C3%81TICO-E-O-USO-DE.pdf>>

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JESUS, S. N. D. Estratégias para motivar os alunos. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2008.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

KRASILCHIK, M. **Práticas do Ensino de Biologia**. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. 175p.

LETA, J. As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p. 271–284, 2003. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300016&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 02/10/2019.

LIBÂNEO, J. C. Uma escola para novos tempos. IN: **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: MF Livros, 2004.

LIMA, P. G. Indisciplina Na Escola. **Educere et Educare**, v. 4, n. 8, p. 323–327, 2010.

LOPES, R. P. Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados. **Educar em Revista**, n. 36, p. 163–179, 2010.

MATTAR, F. N. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2001.

MELO, A. C. A.; ÁVILA, T. M.; SANTOS, D. M.C. Utilização de jogos didáticos no ensino de ciências: um relato de caso. **Ciência Atual**. Rio de Janeiro. Volume 9, Nº 1 2017.

MERCADO, L.P. L. Formação Docente E Novas Tecnologias. **IV Congresso RIBIE**, Brasília 1998, Disponível em <http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/210M.pdf>. Acesso em 11/04/2019.

MIRANDA, S. No fascínio do jogo, a alegria de aprender. **Ciência Hoje**, v.28, 2001.

MORAES, F. A. de, SOARES, M. H. F. B., JOGOS NO ENSINO DE BIOLOGIA: uma análise sobre os trabalhos presentes no ENPEC (1997-2015). **Anais... XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências- XI ENPEC**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017.

MORAIS, A.; FONTANA, J. S.; CALSA, G. C. O jogo perfil e a formação de esquemas de pensamento na escola. **Anais... I Encontro de Pesquisa em Educação - IV Jornada de Prática de Ensino - XIII Semana De Pedagogia da UEM**, Maringá, v. 11. p. 379-385, 2007.

MORÁN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, v. 0, n. 2, p. 27, 1995.

MORTIMER, E.F. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de Ciências: para onde vamos? **Investigações em Ensino de Ciências**, v.4, n.1, 1996.

NASCIMENTO, F. DO; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. DE. O ensino de Ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 39, p. 225, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639728>>. Acesso em: 21/9/2019.

NEMER, T. A. **A indisciplina no espaço escolar nos anos finais do ensino fundamental**. , 2014. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/46986>>. Acesso em: 12/10/2019.

OLIVEIRA, A. C. D.; MARQUES, N. P.; ROCHA, T. A. S.; EPOGLOU, A. O ensino de ciências nos anos iniciais – contribuições para a formação cidadã. **Anais... XIII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba, 26-29 set. 2015.

PAVÃO, A. C. Ensinar ciências fazendo ciência. **Quanta ciência há no ensino de ciências**, p. 15–23, 2008.

PEDROSO, C. V. Jogos didáticos no ensino de biologia: uma proposta metodológica baseada em módulo didático. **Anais... Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia, Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)**, UFSM, 2009.

ROCHA, L. N. DA; LIMA, G. J. DO N. P., LOPES, G. S. Aplicação de jogos didáticos no processo Ensino Aprendizagem de genética aos alunos do 3º ano do ensino

Médio do centro de ensino de tempo integral- Franklin Dória do Município de Bom Jesus – PI. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012

ROSSETTO, E. S. Jogo das organelas: o lúdico na Biologia para o Ensino Médio e Superior. **Revista Iluminart**, v. 1, n. 4, 2010. Disponível em: <<http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/revistailuminart/index.php/iluminart/article/view/77/207>>. Acesso em: 15/10/2019.

SANTO, J. E. Formação de Professores para a prevenção da indisciplina. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/136/229>

SANTOS, I. L.; RODRIGUES, H. A.; FUZII, F. T.; et al. As percepções e os significados para os estagiários de educação física em relação à indisciplina na escola. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 14, n. 3, p. 117–137, 2008.

SANTOS, J. S. O lúdico na educação infantil. Campina Grande, REALIZE Editora, 2012 disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/ludico.pdf>>

SCHLEMMER, E. O trabalho do professor e as novas tecnologias. **Textual, Porto Alegre**, v. 2004, p. 33–42, 2006. Disponível em: <<http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:O+trabalho+do+professor+e+as+novas+tecnologias#1>>. Acesso em 25/06/2019.

SCHRAM, S. C.; CARVALHO, M. A. B. **O pensar educação em Paulo Freire para uma pedagogia de mudanças**. 2015. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>>.

SILVA, A. B. V.; MORAES, G.; Jogos pedagógicos como estratégia no ensino de Morfologia Vegetal. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer - Goiânia, vol.7, N.13; 2011

VENTURA, M.; NEVES, M.; LOUREIRO, C.; FREDERICO-FERREIRA, M.; CARDOSO, E. O “bom professor” – opinião dos estudantes. **Revista de Enfermagem Referência**, v. III Série, n. nº 5, p. 95–102, 2011.

VIANNA, D. M. V.; CARVALHO, A. M. P. DE. Do fazer ao ensinar ciência: a importância dos episódio de pesquisa na formação de professores. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 6, n. 2, p. 111–132, 2001.

VIEIRA, J. de A.; BASTIANI, V. I. M. De.; DONNA, E. Ensino Com Pesquisa Nas Aulas De Ciências E Biologia: Algumas Exigências. **Anais... XI congresso nacional de educação**. (EDUCERE). PUC, 2009.

VILIANI, A.; VILIANI, A. O professor de ciências é como um analista? **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 1, n. 1, p. 6–24, 1999. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21171999000100006&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 14/10/2019.

WARTHA, E.; SILVA, E.; BEJARANO, N. Cotidiano e contextualização no ensino de Química. **Química nova na escola**, v. 35, n. 2, p. 84–91, 2013.

ANEXO(S)

ANEXO A – Questionário



Universidade Tecnológica Federal Do Paraná
Licenciatura Em Ciências Biológicas
Câmpus Santa Helena



Questionário

- 1) Qual sua idade? _____
- 2) Seu gênero: () Masculino () Feminino () Outro
- 3) Curso de Graduação: _____
- 4) Período letivo que está cursando: _____
- 5) Você realizou Estágio de Regência em:
() Ciências (Ensino Fundamental II) () Biologia (Ensino Médio)
- 6) Escola e turma onde realizou o Estágio(s) de Regência(s):

- 7) Em seus Estágios de Observação, Participação e Regência você presenciou situações de indisciplina? Em caso afirmativo, descreva-as.

- 8) Para você o que é indisciplina escolar?

- 9) Documentos normativos da Educação Básica de Ensino sugerem a utilização de diferentes modalidades e recursos didáticos com objetivo de criar alternativas para a construção do conhecimento discente. Assinale as diferentes modalidades e recursos que você utilizou durante seu Estágio de Regência.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Aula de Campo | <input type="checkbox"/> Projetos |
| <input type="checkbox"/> Aula expositiva | <input type="checkbox"/> Trabalhos em grupos |
| <input type="checkbox"/> Aula prática | <input type="checkbox"/> Trabalho individual |
| <input type="checkbox"/> Oficinas | <input type="checkbox"/> Resolução de questões/
problemas/ exercício |
| <input type="checkbox"/> Seminários | <input type="checkbox"/> Outros. Quais? |
| <input type="checkbox"/> Debates | _____ |
| <input type="checkbox"/> Jogos Didáticos | _____ |
| <input type="checkbox"/> Vídeos | _____ |
| <input type="checkbox"/> Pesquisas: Internet/
livros/ outros. | _____ |

10) Os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem a utilização de Jogos Didáticos para a abordagem de temas complexos no Ensino. Em relação a utilização desse recurso didático responda:

a) Existem fatores que dificultam a utilização de Jogos Didáticos no processo de ensino e aprendizagem? Quais?

b) Em seus Estágios de Participação e/ou Regência você utilizou algum Jogo Didático? Em caso afirmativo, responda:

➤ Quais Jogos foram utilizados?

➤ Para abordagem de quais conteúdos?

➤ Como foi a aceitação e participação dos alunos diante dos Jogos Didáticos propostos?

➤ Como foi o comportamento dos alunos durante a aplicação desses Jogos? Você presenciou situações de Indisciplina?
