

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

ERICK RODRIGO BUCIOLI

**CURRÍCULO DE CIÊNCIAS E ESCOLA INTEGRAL: BUSCANDO A
REALIDADE EM UM CONTEXTO ESCOLAR**

**MARINGÁ
2014**

B547c

BUCIOLI, Erick Rodrigo

Currículo de Ciências e Escola Integral: buscando a realidade em um contexto escolar. Erick Rodrigo Bucioli. Maringá: UEM. 2014.

Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática.

Contém Quadros

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira

1. Currículo de Ciências. 2. Projeto Político Pedagógico. 3. Formação de Docentes. 4. Ensino Aprendizagem. Universidade Estadual de Maringá-UEM.
I. Título.

CDD 22ª Ed. 372.3
NBR 12899 - AACR/2

ERICK RODRIGO BUCIOLI

**CURRÍCULO DE CIÊNCIAS E ESCOLA INTEGRAL: BUSCANDO A
REALIDADE EM UM CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação para a Ciência e a Matemática. Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a: Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira

MARINGÁ
2014

ERICK RODRIGO BUCIOLI

Curriculo de Ciências e escola integral: *buscando a realidade* *em um contexto escolar*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação para a Ciência e a Matemática.

BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Profª. Dra. Márcia Serra Ferreira
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ



Profª. Dra. Maria Aparecida Rodrigues
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Maringá, 30 de Maio de 2014.

Dedico este trabalho a minha família em especial a
Janaína e a Maria Eliza.

AGRADECIMENTOS

Aos meus colegas do curso de mestrado do PCM. Obrigado por caminharmos juntos. Muitos trabalhos, muita discussão e muito aprendizado que resultaram na construção de uma bela amizade!

Aos professores do mestrado, pela paciência, dedicação, e pela forma de conduzir minha formação. Obrigado principalmente pelo ambiente de harmonia e pela amizade!

À Sandra e Isabela. Obrigado por ajudarem a construir esse sonho!

Às professoras Polônia e Márcia. Obrigado pelas contribuições na construção desta dissertação!

A minha orientadora, Ana Lúcia, no início uma desconhecida que aos poucos foi se tornando especial. Obrigado pelas palavras de incentivo, sugestões de leitura, críticas e correções. Obrigado acima de tudo pela compreensão e dedicação!

Aos profissionais da escola. Obrigado por contribuírem com minha pesquisa!

Aos incontáveis colegas e amigos - não irei nomear para não magoar alguém que por ventura venha esquecer. Obrigado pelos sorrisos em momentos que precisei!

À Debora, ao Cesar, ao Felipe e ao Eduardo. Amigo é a família que a gente escolhe. Obrigado por sermos família. Obrigado, Debora, por me incentivar a cursar o mestrado e alçar novos vãos!

À família que me acolheu. Devanir, Cleuza, Jaliza, William, Juliana, Jéssica, Lucas e Laura. Obrigado pelas palavras encorajadoras!

Ao meu pai, Luiz Carlos, minha mãe, Maria Célia, minha irmã, Meri Ellen, meu cunhado, Júnior e aos meus sobrinhos, Mateus e Hetori. Obrigado pelo apoio incondicional e pela compreensão de minha ausência!

À minha esposa, Janaína. Eu tenho tanto pra lhe falar... “Vida”, acredito que Deus designa um propósito para nossas vidas. Obrigado por me fazer enxergar as coisas como elas são (que nem sempre consigo por não querer – sou cabeça dura), por me fazer querer ser melhor a cada dia. Obrigado por me incentivar a ir em frente cada vez mais e nunca desistir perante um obstáculo, fazendo-me acreditar em um futuro melhor. Obrigado por ser quem você é. Juntos somos mais. Mesmo, mesmo!

À minha filha, Maria Eliza. Após seu nascimento passei a compreender o real sentido do verbo amar. Como é bom ouvir você me chamar de papai. Ser acordado todos os finais semana ouvindo “papai os passarinhos já estão cantando”, como se fosse uma retribuição | lhe acordar todos os dias para ir à escola. Ser questionado uma, duas, três, quatro, infinitas vezes e nem sempre lhe dar a resposta pelo simples fato de querer que você descubra, pois existe um mundo inteiro para você descobrir e espero estar sempre ao seu lado. Obrigado por ser essa menina sapeca e serelepe. Te amo mais que “limonada e pirulito”!

Ao Mestre dos Mestres. Obrigado Deus, por ter me proporcionado a oportunidade de realizar este estudo e ser uma luz a seguir, pois Tu és o caminho, a verdade e a vida.

Se hoje sou o que sou, se o meu currículo é constituído por toda essa história, é porque cada um de vocês foi, é e será uma peça fundamental nessa interminável construção chamada vida.

Que o currículo seja vivido, antes de tudo, como encontro dos currículos de alunos e professores.
(Celso Vasconcellos)

BUCIOLI, Erick Rodrigo. **CURRÍCULO DE CIÊNCIAS E ESCOLA INTEGRAL: BUSCANDO A REALIDADE EM UM CONTEXTO ESCOLAR.** 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

RESUMO

A Educação Básica passa por um processo de reestruturação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos e a ampliação do jornada de 4 (quatro) para 8 (oito) horas diárias. Nesse sentido, debater o currículo da disciplina de ciências para os anos iniciais do Ensino Fundamental no cenário atual se faz necessário. A definição de um currículo é tema constante nos debates entre a equipe pedagógica, professores e demais membros da comunidade escolar no ato de elaborarem e consolidarem o Projeto Político Pedagógico, documento que contempla os conteúdos pré-estabelecidos pelas políticas educacionais e ministrados nas diversas disciplinas, o que valoriza as particularidades de cada unidade. Com o intuito de verificar a efetivação de um currículo escolar, realizou-se um estudo qualitativo, a partir da análise de documentos oriundos do MEC, SEED-PR, SEDUC - Maringá, e do Projeto Político Pedagógico de uma escola de período integral da rede municipal de Maringá-PR. Utilizou-se, ainda, como instrumento de pesquisa a entrevista semi-estruturada, aplicada a sete profissionais de ensino que aceitaram participar do trabalho. Os dados obtidos na pesquisa foram analisados de acordo com a análise de conteúdo proposto por Bardin (2011). A pesquisa demonstra que a definição de currículo se apresenta atrelada à matriz curricular, sendo necessário um maior aprofundamento nessa temática com o desígnio de compreendê-lo como algo construído dia após dia, a fim de consolidar a qualidade pautada nos princípios da educação integral.

Palavras-chave: Currículo de Ciências. Projeto Político Pedagógico. Formação de Docentes; e Ensino e Aprendizagem.

BUCIOLI, Erick Rodrigo. **FULL-TIME SCHOOL AND SCIENCE CURRICULUM: SEEKING REALITY IN A SCHOOL CONTEXT**. 140 f. Thesis (master's degree in education for science and mathematics) – State University of Maringá, Maringá, 2014.

ABSTRACT

Basic education is going through by a restructuring process of elementary school for 9 (nine) years and the expansion of the journey of 4 (four) to 8 (eight) hours daily. In this way, to discuss the subject of science curriculum for the early years of elementary school in the current scenario is really necessary. The definition of a curriculum is a constant theme in the discussions among the pedagogical team, educators and other members from the school community in the act to develop and consolidate the Political Pedagogical Project. This document covers the items pre-set by the educational policies and taught in various subjects, and which values the particularities of each unit. In order to verify the effectiveness of a school curriculum, a qualitative study was carried out from the analysis of documents arising from MEC, SEED-PR, SEDUC-Maringá, and Political Pedagogical Project of a full-time town school of Maringá-PR. It was also used as a tool research the semi-structured interview, that was applied with seven teaching professionals who accept to participate in the work. The obtained items in the survey were analyzed according to content analysis proposed by Bardin (2011). The research demonstrates that the definition of curriculum is linked to curricular pattern, so it's necessary a greater deepening in this topic with the purpose to understand it as something that is built day after day, in order to consolidate the quality based on the principles of full-time education.

Key-words: Science Curriculum. Political Pedagogical Project. Training of Teachers. Teaching and Learning.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	14
2. Currículo.....	17
3. Educação Integral.....	24
4. Disciplina de Ciências no Ensino Fundamental I.....	29
5. Metodologia.....	34
6. Análise e Discussão dos Dados.....	37
6.1 A Rede Municipal de Ensino de Maringá.....	37
6.1.1 O Currículo da Rede Municipal de Ensino de Maringá.....	38
6.1.2 A Educação Integral na Rede Municipal de Ensino de Maringá.....	41
6.2 A Escola Municipal – Campo de Pesquisa.....	43
6.3 O Currículo de Ciências.....	47
6.4 Entrevista Semiestruturada.....	49
6.4.1 Currículo.....	49
6.4.2 Educação Integral.....	55
6.4.3 Ciências.....	60
6.4.3 Projeto Político Pedagógico.....	73
7. Considerações Finais.....	77
8. Referências.....	80
Apêndices.....	86
Entrevista Semiestruturada.....	90
Entrevista – P1.....	91
Entrevista – P2.....	95
Entrevista – P3.....	99
Entrevista – P4.....	104
Entrevista – P5.....	108
Entrevista – P6.....	113
Entrevista – P7.....	117
Anexos.....	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Cronograma de ações realizadas pela Secretaria de Educação que resultaram no documento final “Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”.....	39
Quadro 02: Unidades Escolares que ofertam Educação Integral no município de Maringá.....	42
Quadro 03: Quantidade de turmas e de educandos da escola.....	44
Quadro 04: Quadro de funcionários da escola.....	44
Quadro 05: Perfil das participantes da pesquisa.....	45
Quadro 06: Concepção de Currículo.....	49
Quadro 07: Relatos sobre o contexto de currículo enquanto caminho.....	50
Quadro 08: Relatos sobre o currículo enquanto totalidade.....	50
Quadro 09: Relatos sobre a organização do currículo enquanto documento.....	51
Quadro 10: Relatos sobre o currículo enquanto ação pessoal e/ou coletiva.....	53
Quadro 11: Processo de elaboração do Currículo.....	54
Quadro 12: Relatos sobre a elaboração do currículo.....	54
Quadro 13: Vantagens da Escola Integral.....	56
Quadro 14: Relatos sobre a oferta de oficinas no período contrário.....	57
Quadro 15: Relatos sobre a elaboração de um currículo diferenciado.....	58
Quadro 16: Dificuldades em trabalhar os conteúdos de ciências.....	62
Quadro 17: Relatos sobre as dificuldades em trabalhar os conteúdos de ciências.....	64
Quadro 18: A escola realiza outras atividades direcionadas às ciências.....	66
Quadro 19: Relatos sobre atividades que podem ser relacionadas às ciências.....	66
Quadro 20: Elaboração do planejamento da disciplina de ciências.....	68
Quadro 21: Relatos sobre o planejamento.....	68
Quadro 22: O município oferece formação continuada na área de ciências.....	70
Quadro 23: Relatos quanto à oferta de cursos de formação continuada.....	70
Quadro 24: Concepção Projeto Político Pedagógico.....	74
Quadro 25: Relatos sobre o PPP, enquanto documento.....	74

LISTA DE SIGLAS

CAICs – Centros de Atenção Integral à Criança.

CEIEF – Currículo da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental

CIACs – Centros Integrados de Atendimento à Criança

CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública

EA – Educação Ambiental

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEED-PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação é oriunda de um currículo que se constrói dia após dia na caminhada deste pesquisador, que almeja a construção de uma educação de qualidade. O ingresso na pós-graduação *stricto sensu* permite um aprofundamento intenso em questões pouco exploradas, mas que, em virtude da pesquisa se apresenta como um campo rico e profícuo para descobertas.

As indagações acerca desta pesquisa tiveram início enquanto este pesquisador era coordenador pedagógico, e principalmente durante a coordenação da elaboração do Currículo para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Maringá-PR.

Durante a elaboração do Currículo para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Maringá, ocorreram muitos encontros, leituras, discussões, escritas e reescritas no intuito de organizar um documento que apresentasse a todos os profissionais da rede e direcionasse o trabalho. Contudo, no decorrer dessa empreitada, muitas dúvidas, críticas, sugestões e angústias foram se tornando a mola propulsora, o catalisador, para que se buscasse mais leituras e mais pesquisas. Nesse percurso, por entender como o currículo se constrói diariamente, observava-se a efetivação da educação integral como política pública pelo Ministério da Educação e por alguns municípios, dentre eles Maringá

Assim, o propósito desta dissertação é buscar as relações estabelecidas entre o currículo de ciências proposto para uma rede e sua efetivação em uma escola integral. Nesse ir e vir, nessa construção e reconstrução é que se apresenta este estudo.

Na história da educação brasileira, a busca pela qualidade do ensino é reverenciada no artigo 3º, inciso IX, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) número 9.394/96, como um dos princípios do ensino sempre esteve no cerne das discussões e na proposição de políticas públicas para alcançar tal objetivo. Essa qualidade não pode ser representada simplesmente por índices quantitativos, extraídos de avaliações nacionais em larga escala, mas acreditando em um padrão de qualidade que possa refletir por meio do processo de ensino e aprendizagem na vida de toda comunidade escolar e, principalmente, na vida dos educandos.

Diante do que vem sendo publicado na área da Educação, observa-se que vários pontos são debatidos na busca por elementos que revertam na melhoria de sua qualidade. Dentre eles destaca-se a ampliação da jornada escolar, que a partir da Portaria Interministerial nº 17/2007, passou a ser implantada em algumas escolas da rede pública pelo Programa Mais Educação, visando fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar (BRASIL, 2007). Esse programa, de acordo com o artigo 1º do Decreto nº 7.083, tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem dos educandos matriculados na escola pública (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, permite-se levantar os seguintes questionamentos: a ampliação da jornada escolar possibilitará a melhoria da qualidade da educação? Os currículos adotados pelas escolas que estão aderindo ao Programa Mais Educação estão subsidiando essa mudança de paradigma na educação brasileira? Os profissionais das unidades, que ofertam essa ampliação da jornada escolar, percebem e refletem sobre as possíveis mudanças?

Reportando a LDB 9.394/96, o artigo 26 afirma que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, ao implantar uma proposta de educação em tempo integral, se faz necessário estruturar um currículo que além de prever um processo de ensino e aprendizagem com características culturais regionais e locais, esteja voltado à formação de educandos, possibilitando a ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educativas.

O Programa Mais Educação, orienta que o currículo para Educação Integral contemple os macrocampos: Acompanhamento Pedagógico, Educação Ambiental, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Comunicação e Uso de Mídias, Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica (BRASIL, 2011).

Esses macrocampos abordam questões amplas a serem inclusas no currículo da escola, por meio do Projeto Político Pedagógico, que norteará o trabalho a ser realizado na instituição de ensino, os processos reflexivos, a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica em si. Além disso, organiza e coordena o trabalho docente, levando em consideração todas as experiências vividas no espaço educacional e fora dele.

De acordo com Sacristán (2000, p. 15):

Quando definimos o currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc.

Assim sendo, ao se discutir a elaboração de um currículo para uma escola integral, além da base nacional comum, os professores devem levar em consideração todo o contexto no qual está inserida, ou seja, as pessoas que o constituem com suas particularidades – lugar, classe, raça, gênero, etnia – bem como os mecanismos disponíveis para sistematização da proposta que será organizada.

Por isso, esta pesquisa foi realizada em uma escola que oferece educação integral, pertencente à rede municipal de Maringá, para que se verifique se essas considerações estão sendo respeitadas e efetivadas.

Por meio da análise de seu Projeto Político Pedagógico e das concepções sobre currículo, educação integral e disciplina de ciências, apresentadas por membros do quadro de profissionais da referida escola, pretende-se discutir e realizar apontamentos para a efetivação de uma educação de qualidade.

Esta pesquisa, de cunho qualitativo e realizada a partir de documentos nacionais, estaduais e municipais, assim como referenciais de Sacristán (1998, 2000), Goodson (2012), Silva (2003, 2004, 2010), Lopes (2007, 2010, 2011), buscou aprofundar a discussão sobre o currículo de ciências, uma vez que a disciplina faz parte do núcleo comum da Educação Básica e por estabelecer uma afinidade com o macrocampo de Educação Ambiental, proposto pelo MEC.

Esta dissertação tem por objetivo verificar a relação entre as orientações estabelecidas pelos documentos oficiais – MEC, SEED-PR, Prefeitura do Município de Maringá, e a ação docente desenvolvida por professores de uma escola integral de Maringá – PR.

2. CURRÍCULO

Discutir currículo neste momento, em que se almeja a melhoria da qualidade da educação por meio da ampliação da jornada e dos espaços escolares, possibilita um repensar sobre qual é a função da escola e como a instituição constrói e reconstrói seu currículo.

O currículo, antes de qualquer definição, deve ser entendido como algo inacabado, que está em uma contínua construção, se reinventando, agregando novas ideias e concepções.

De acordo com Sacristán (1998, p. 125), o “termo currículo provém da palavra latina *currere*, que se refere à carreira, um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação”. No campo educacional, o currículo se apresenta pelos conteúdos e pela relação destes com os envolvidos no processo educacional - professores e educandos - como algo historicamente elaborado e constituído por questões culturais, políticas, sociais e escolares (SACRISTÁN, 2000).

Nerling (2006), afirma que para conceituar currículo, é preciso contextualizar as concepções pedagógicas, a educação e o conhecimento.

Assim, pode-se pensar em currículo como mera prescrição ou descrição de conteúdos ou, numa perspectiva histórica e crítica, como um processo coletivo que leva em conta o contexto, a história, os diferentes conhecimentos, culturas e os seus significados para determinados grupos e classes sociais (NERLING, 2006, p. 17).

O currículo pode ser entendido enquanto um percurso traçado para orientar as ações pedagógicas do cotidiano escolar, isso é, associa-se a diferentes concepções vinculadas à forma como a educação é concebida e influenciada pelos diversos fatores, dentre eles socioeconômicos, políticos, culturais e ambientais.

Silva (2010) define o currículo utilizando três linhas teóricas: tradicional, crítica e pós-críticas. A teoria tradicional aponta que os conhecimentos e saberes selecionados se preocupam com questões de organização e buscam responder duas perguntas: O quê? Como? Enquanto as teorias crítica e pós-crítica de currículo buscam responder o porquê, para justificar a presença de determinados conhecimentos e não outros.

Destaca-se que ocorre uma mudança significativa da teoria tradicional para as teorias crítica e pós-crítica, no sentido de almejar um maior engajamento do sistema educacional em prol da redução das desigualdades existentes na constituição dos currículos.

Moreira (2001) apresenta a ideia de que currículo é um território em que ocorrem diversas disputas, entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, que caminham paralelamente na formação de identidades, fazendo refletir sobre quais identidades estão sendo produzidas e quais deveriam ser produzidas.

Dessa forma, pode-se compreender currículo como o acúmulo dos debates ocorridos em torno de todo o processo educativo, sendo os pilares que sustentam as relações entre os indivíduos que compõem esse cenário, o contexto histórico e cultural, a organização didática e os fundamentos teóricos metodológicos.

Segundo Silva (2004, p. 12), a ideia de currículo apresentada por Bobbitt (1918) de que “[...] o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”, continua sendo referenciada constantemente para defini-lo. Por isso, ao se refletir sobre currículo, espera-se que as discussões perpassem a preocupação em sua forma e estrutura, pois ele é muito mais do que um conjunto de especificações didáticas. O currículo representa o que os educandos tornar-se-ão como consequência das ações propostas na escola e fora dela.

Nesse sentido, a escola, assentada sobre currículos e enquanto espaço de apropriação dos conteúdos epistemológicos acumulados historicamente pela humanidade, tem um papel único e salutar na construção/reconstrução de conhecimentos, bem como na formação humana dos educandos.

Silva (2004) contribui nessa perspectiva ao propor algumas reflexões em torno do debate de currículo: O que os educandos precisam saber? O que é essencial apresentar em um currículo? Que educandos serão formados? E acima de tudo, qual é o perfil de cidadão que se quer formar? Esses questionamentos se fazem necessários uma vez que o currículo:

[...] não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência (SILVA, 2004, p. 40 - 41).

Diante do exposto, quais são essas experiências/conhecimentos/conteúdos, e de que forma eles podem se apresentar, uma vez que a sociedade é constituída por vários segmentos e todos esses interferem direta ou indiretamente na produção/reprodução do currículo no espaço escolar? Essa indagação propõe uma reflexão sobre o que se ensina nas escolas, pois

conforme o art. 26 da LDB nº 9394/96 o currículo necessita ser constituído por uma base nacional comum e ser complementado por uma parte diversificada.

Para Arroyo (2011, p. 77, grifo nosso), “esse caráter abstrato, geral, único do conhecimento curricular de alguma forma está consagrado na clássica **dicotomia** que estrutura o ordenamento curricular de educação básica: **núcleo comum e parte diversificada**”. Dessa forma, o núcleo comum é constituído por todo o conhecimento que o educando precisa aprender, possui essa característica comum num sentido contrário ao diversificado, enquanto a parte diversificada é destinada a criar um espaço em que as características regionais e locais, a cultura, os costumes, as artes, a corporeidade e a sexualidade são tratadas de acordo com as especificidades locais.

O conhecimento comum não apresenta particularidades da heterogeneidade regional ou da diversidade de contextos, lugar, classe, raça, gênero e etnia, ou seja, é o grupo de conteúdos organizados e priorizados de acordo com o que foi produzido ao longo da história da humanidade. Portanto, o delineamento das questões que cercam essa dicotomia – núcleo comum e parte diversificada – necessita ser tratado pelas instituições de ensino formais a fim de sistematizar um currículo que subsidie pontos relacionados tanto com o que é considerada parte comum, quanto com quem é considerada parte diversificada.

Além de atender ao que é comum e diversificado, para organizar o currículo, ainda é necessário que as escolas rompam com os paradigmas impostos pela classe dominante ao longo da história da educação brasileira e mundial, permitindo que os sujeitos envolvidos em todo o processo educacional tenham voz e vez na construção de uma educação justa e igualitária, respeitando as múltiplas características individuais e coletivas que se encontram e se socializam no espaço escolar.

É preciso, ainda, ao se defrontar com o paradigma existente em torno das concepções de currículo, debater, refletir e propor encaminhamentos que subsidiem os professores para atuarem frente às contradições “[...] entre a pessoa e a sociedade, a unidade e a diversidade, a dependência e a autonomia, a invariância e a mudança, a abertura e o fechamento, a harmonia e o conflito, a igualdade e a diferença” (PERRENOUD, 2001, p. 31).

Esse posicionamento conflituoso é recomendado, uma vez que a situação cultural da sociedade precisa extrapolar o que está posto, com o intuito de se conectar com o que está fora do ambiente escolar, isso é, com a cultura exterior, cada vez mais ampla, mais complexa, mais diversificada e mais atrativa.

Perrenoud (2001) amplia essa discussão ao afirmar que:

A educação sofre constantemente com essa tensão e não pode livrar-se dela “de uma vez por todas”. Esse é um dos elementos da complexidade na base. A tensão manifesta-se no debate social sobre as finalidades do sistema educativo. É reencontrada no interior dos estabelecimentos de ensino, não só entre jovens e adultos, mas também entre os próprios adultos, que não compartilham a mesma ideologia e não estão no mesmo campo. Por fim, na sala de aula, todos os dias nasce um compromisso frágil entre o respeito pelas pessoas – por suas necessidades, seus ritmos, seu pensamento – e as exigências do programa, do trabalho, da avaliação, do horário, da coexistência (PERRENOUD, 2001, p. 32).

Como se pode observar, as características conflituosas são as mais variadas, mas isso não significa dizer que a mudança do currículo ignora todos os conhecimentos sistematizados e acumulados ao longo da história da humanidade, pelo contrário, significa dizer que a mudança deve ocorrer de forma coerente, trazendo para a escola elementos e possibilidades até então, não utilizados que existem fora dela (SACRISTÁN, 2000).

O próprio Sacristán (2000, p. 75) aponta ainda que a escola deva priorizar as aprendizagens básicas e elementares, com metodologias atraentes propiciando uma educação concisa, porém não renunciando o fato de ser “um instrumento cultural”.

Nesse sentido, a discussão acerca do currículo permite refletir de forma crítica e coletiva o recorte da cultura, o conhecimento a ser ensinado e as atividades a serem desenvolvidas. A ampliação dessa concepção e a reflexão sobre quem se pretende formar com esse currículo direcionam o foco para questões realmente salutaras aos educandos.

Giroux (1997) alerta para esse fato ao afirmar a importância dos currículos apresentarem um caráter pessoal, mas no sentido de reconhecer a singularidade e as necessidades de cada indivíduo como parte de determinada realidade social. Nesse sentido, as experiências pessoais concretas de grupos e populações culturais específicas, fomentam as discussões acerca de definições impostas por grupos dominantes sobre as minorias.

Após a promulgação da Lei nº 9.394 (LDB), em 20 de dezembro de 1996, o Ministério da Educação (MEC) lançou em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento este organizado como um instrumento norteador e referencial na elaboração da prática pedagógica. Procurou-se de um lado, respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Os PCNs visavam criar condições nas escolas, que permitissem aos educandos o acesso ao conjunto de

conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como indispensáveis ao exercício da cidadania (BRASIL, 1997a).

Destaca-se que o MEC, ao conceber os PCNs, não o definiu como um currículo nacional, mas sim como um documento referencial com a função de orientar estados e municípios na organização de seus currículos.

Gentili e Silva (1996) discordam desse posicionamento do MEC, ao afirmarem que

embora o documento afirme que não se trata do estabelecimento de um Currículo Nacional, mas de parâmetros curriculares supostamente flexíveis e não-obrigatórios, parece evidente que a explicitação detalhada feita nos documentos parciais que o compõem, assim como as condições sob as quais está sendo feita sua implantação, apontam na verdade para o contrário disso. O detalhamento e desdobramento efetuado nos documentos que descrevem as diversas áreas de estudo não caracterizam simples parâmetros, entendidos como princípios muito gerais a serem seguidos por currículos elaborados em nível local. Os PCNs, na verdade, especificam minuciosamente os conteúdos, objetivos, formas de avaliação e até mesmo metodologias. Na verdade, seria possível caracterizar os presentes parâmetros não apenas como Currículo Nacional, mas até mesmo como um grande e nacional Plano de Ensino (GENTILI; SILVA, *apud* SILVA; QUELUZ, 2003, p. 12 e 13).

Independente de ser referência ou currículo formalizado é fato que os PCNs apresentam os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, sugerindo que sejam agregados a estes as singularidades de cada região, uma vez que o Brasil apresenta uma grande extensão territorial com regionalismos bem distintos.

No Paraná, o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, publicado em 1990, foi o documento adotado por várias redes de ensino municipais como norteador do ensino. O documento, dentre outras questões, definia os pressupostos teóricos, o encaminhamento metodológico, os conteúdos e a avaliação, respeitando as especificidades de cada disciplina para todo o Ensino Fundamental, sendo que este perdurou até a publicação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica em 2008.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica é um documento oficial organizado a partir de um percurso que agregou professores, pedagogos, equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Educação e de técnicos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), mas, como nos PCNs, não é definido como currículo e sim como uma diretriz.

Além de servir como base para todo o estado do Paraná, o documento é referência aos municípios que não se constituem sistema próprio de ensino, ou seja, aqueles que se encontram ligados à Secretaria de Estado da Educação do Paraná, como é o caso específico de

Maringá, onde as Diretrizes Curriculares juntamente com o documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais”, publicado pela SEED no ano de 2010, são utilizados como documentos norteadores para a educação básica.

Observa-se que tanto em nível estadual, quanto em nível nacional, não existe um documento que expressa claramente os conteúdos, porém as concepções inerentes aos mesmos se encontram em sua maioria implícitas, o que torna os agentes envolvidos diretamente com as escolas, os protagonistas na definição de seus currículos.

Moreira (2007, p. 18) discorre sobre essa complexidade de abrangência ao afirmar que currículo pode ser concebido como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Ressalta-se que conceber um currículo pelos tópicos pontuados, parece um ato simples, porém ao se reportar com o que vem sendo delineado nestes escritos, admite-se a complexidade do processo, tendo em vista que os educandos terão seu cotidiano escolar sistematizado a partir do currículo. No entanto, se o currículo for resultado de debates entre a comunidade escolar e secretarias de educação, como orientam as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, esse processo pode ter sua complexidade diluída entre os diferentes atores sociais, tornando-se legítimo e, conseqüentemente, cercado de múltiplas visões concretas.

Nesses termos, a preocupação com a complexidade curricular se faz necessária, uma vez que a organização política educacional – Ministério de Educação, Secretarias de Estado da Educação e Secretarias Municipais de Educação – ao elaborar os documentos, elencam os conhecimentos acumulados e os organizam em um sistema de seriação com o intuito de favorecer sua transposição para o interior dos espaços educativos.

Destaca-se, contudo, que não só as diretrizes e concepções dos órgãos já citados, mas também as relações de poder que estão intrinsecamente incutidas na definição dos conteúdos contidos nos currículos podem comprometer o processo de ensino e aprendizagem das instituições escolares.

Conforme Lopes (2007), a seleção de conteúdos do currículo revela relações de poder dos docentes, especialistas em educação e áreas específicas, dirigentes, profissionais de

editoras de livros didáticos, associações científicas, conselhos editoriais de revistas especializadas, Ministério da Educação, Secretarias de Educação e comissões de ensino. Estes selecionam conhecimentos científicos e os demais saberes considerados válidos e legítimos conforme o momento histórico vivenciado e as intenções do grupo de pessoas que o articula, o que torna a influência direta e indireta de diversas instâncias relacionadas à educação, um aspecto a ser considerado ao se analisar um currículo.

Silva (2003, p. 48) alega que “as relações de poder são dependentes da definição de certas identidades como ‘normais’, como hegemônicas”. Nesse processo, a escola será o espaço de aplicação/efetivação do currículo, portanto, assume um papel de suma importância na viabilização dos momentos de socialização, debate, produção, construção e reconstrução do conhecimento. Isso significa dizer que a escola luta contra essa hegemonia imposta pelas instâncias supracitadas.

3. EDUCAÇÃO INTEGRAL

A educação brasileira, reconhecendo a necessidade de ampliar e qualificar o tempo dos educandos nas escolas no Brasil, institui por meio da Portaria Interministerial 17/2007, o Programa Mais Educação, que representa uma forma de estimular a ampliação da jornada escolar e, principalmente, a organização curricular dentro de uma perspectiva de educação integral.

O documento Educação Integral: texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009), publicado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC), expressa que

[...] as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas [...] Para que a escola funcione como uma comunidade de aprendizagem, constituída pela reunião de diferentes atores e saberes sociais, que constrói um projeto educativo e cultural próprio e como ponto de encontro e de legitimação de saberes oriundos de diferentes contextos, é necessário o estabelecimento de políticas socioculturais (BRASIL, 2009, p. 31).

As mudanças educacionais estão diretamente atreladas ao tipo de educação que se almeja às novas gerações, sendo preciso situá-las historicamente perante os desafios e problemas apresentados por essa educação, com intuito de fomentar e definir novas possibilidades para sanar tais desafios (BRANCO, 2009).

Quando se fala em Educação Integral, pode-se abordar duas concepções, uma pautada na educação em sua totalidade, que contribua integralmente com os educandos, e outra voltada para a educação em tempo integral. Observa-se que assim como o currículo expressa concepções sócio-políticas, a proposta da Educação Integral também se apresenta imersa nesse contexto, se apresentando ao mesmo tempo como algo novo e velho. Novo no sentido de ampliar a jornada escolar e velho no sentido de tratar a educação com vistas à formação integral do educando, uma vez que Platão (filósofo grego, que viveu na cidade de Atenas, entre 427 a 347 a.C), já concebia essa ideia.

A concepção pautada na educação em sua totalidade se organiza sob a perspectiva de uma educação que realmente contribua para o desenvolvimento integral do educando, ou seja, uma educação organizada para a formação em torno de todos os aspectos que constituem o educando – físico, motor, cognitivo, social, afetivo e político. Concepção esta, expressa desde

a Antiguidade, na *Paidéia* grega (Coelho, 2009), que já destacava uma formação humana completa, ponto mais tarde denominado de educação integral ou formação do corpo e do espírito.

Acreditamos que esse modo de ver e perceber a formação do homem corresponde à natureza do que denominamos educação integral: uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes, conhecimentos. Ao contrário, coloca-os como complementares e fundados radicalmente no social: o espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação às suas condições sociais... (COELHO, 2009, p. 85-86).

No Brasil, essa concepção tem sua presença relatada a partir de 1920, quando movimentos e tendências defendiam a concepção de educação integral. Nos colégios religiosos como dos “católicos que, por meio de suas instituições escolares, efetivavam uma concepção de educação integral calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas [...]” (COELHO, 2009, p. 88). Anísio Teixeira, também defendeu e implantou entre as décadas de 1930 e 1950, uma concepção de formação completa, a qual pretendia que a escola educasse, desenvolvesse hábitos, formasse atitudes e desenvolvesse os anseios dos educandos (TEIXEIRA *apud* COELHO, 2009).

A segunda concepção está relacionada à educação em tempo integral, com jornada mínima de sete horas diárias. Esta representa a concepção do atual programa de governo que está sendo implantado, gradativamente, nas escolas públicas do Brasil e que, de acordo com a meta seis do Plano Nacional de Educação (2011-2020), deverá ser oferecida em 50% das escolas públicas de Educação Básica.

A implantação e implementação de uma política de Educação em tempo Integral na Educação Básica, considerando a ampliação da jornada escolar aliada à constituição de territórios educativos e à perspectiva de expansão de oportunidades formativas, **com contribuições Intersetoriais e de organizações da sociedade civil** estão inseridas na melhoria das condições necessárias para garantir a qualidade da educação pública **para as pessoas em situação de pobreza** (BRASIL, 2011, p. 30-31, grifo nosso).

Podemos observar que a concepção aqui expressa abarca as duas concepções debatidas anteriormente, porém destaca-se a co-responsabilização e o direcionamento da proposta para apenas um grupo, pois fica claro que o Estado divide a responsabilidade com organizações da sociedade civil e a direciona para pessoas em situação de pobreza, pontos estes que já demonstram fragilidades da proposta, que deveria ser de exclusiva responsabilidade do Estado e voltada para todos que à ela tem direito.

Moll (2012) e Cavaliere (2012) distinguem e aproximam os conceitos de Educação Integral e de Escola de Tempo Integral. Para Cavaliere, educação integral está relacionada a um ato educacional que abarca diferentes e abrangentes dimensões no desenvolvimento dos educandos, podendo ser associada à educação não proposital e à educação que ocorre no ambiente escolar. Para Moll (2012), a escola de tempo integral trata da organização escolar, na qual o período de permanência dos educandos é ampliado para além do período em que se encontra na escola, revestindo de significados em relação a sua ampliação e reinvenção no cotidiano escolar (MOLL *apud* LECLERC e MOLL, 2012).

Além das primeiras tentativas de Anísio Teixeira pela implantação de um sistema público de escolas que oferecessem jornada em tempo integral, com objetivo principal do desenvolvimento da “formação completa”, destaca-se nas décadas de 1980 e 1990, o surgimento no Rio de Janeiro dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), um projeto educacional de autoria de Darcy Ribeiro que os consideravam uma revolução na educação pública brasileira. Em nível nacional os CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança), implantados inicialmente pelo governo Collor em 1991, e transformados a partir de 1992 em Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), foi um projeto que se espalhou por todo Brasil, mas que não se fortaleceu (COELHO, 2009).

Gomes (2009) explicita um dos possíveis motivos pelos quais esse projeto foi abandonado:

A Escola de Tempo Integral organizou-se ao longo do tempo com concepções, filosofias e políticas públicas baseadas em argumentos que vão desde as práticas democráticas, visando uma educação reformadora, até ideais com predomínio da **preocupação assistencial sobre a pedagógica** (GOMES, p. 14-15, grifo nosso).

Observa-se que a condição de predominância quanto à preocupação assistencial sobre a pedagógica, interfere realmente na qualidade do ensino, uma vez que a escola se torna um mero depósito de alunos.

O documento que orienta como elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada apresenta como pressupostos de uma Educação Integral: uma educação de qualidade; articulações e convivências entre programas; a participação da escola em uma rede; a condição de que diferentes atores sociais podem agir como agentes educativos; a escola não é o único espaço educador da cidade; mais tempo em aprendizagens significativas e construção de um Projeto Político Pedagógico - PPP (BRASIL, 2011).

O PPP, por ser elaborado pelos membros da unidade escolar, apresenta a concepção de homem, de sociedade e de educandos que se pretende formar, uma vez que o conceito de projeto está intrínseco no processo educacional, pois traz consigo o sentido de algo inacabado e de flexível.

Conforme Oliveira, Souza e Bahia (2012, p. 40), “uma escola como modelo ideal e não flexível não existe”, pois por meio das contradições em seu cotidiano, problemas, impasses, afirmações e questionamentos vivenciados diuturnamente, permitem a formação dos indivíduos e dos espaços educacionais.

Pode-se afirmar que a Educação Integral, em uma concepção mais abrangente, prima por uma educação focada na qualidade do ensino e não somente na ampliação da quantidade de horas que os educandos passam na escola. Portanto, o trabalho desenvolvido será pautado em aprendizagens significativas, possibilitando a formação integral dos educandos.

A série Cadernos Pedagógicos – Territórios Educativos para Educação Integral, corrobora nesse sentido ao afirmar que,

Pensar na elaboração de uma proposta de Educação Integral como política pública das escolas brasileiras é **refletir sobre a transformação do currículo** escolar ainda tão impregnado das práticas disciplinares da modernidade. **O processo educativo**, que se dinamiza na vida social contemporânea, não pode continuar sustentando a certeza de que a educação é uma tarefa restrita ao espaço físico, ao tempo escolar e aos saberes sistematizados do conhecimento universal. Também não é mais possível acreditar que o sucesso da educação está em uma proposta curricular homogênea e descontextualizada da vida do estudante (BRASIL, 2011, p. 05 – grifos nosso).

A intenção da proposta de Educação Integral é possibilitar aos estudantes uma formação centrada na apropriação do conhecimento e da dinamização da educação por meio de espaços e tempos diferentes, com o intuito de extrapolar o espaço educacional, refletindo sobre a composição da sociedade – constituída por diferentes indivíduos, de forma que se percebam presentes e atuantes enquanto cidadãos. Sacristán (2000) alega que a assimilação dessas mudanças em um currículo ampliado, acontece lentamente pela instituição escolar, produzindo contradições em relação a seu próprio funcionamento. Para ele, ao se pensar um novo currículo, não basta organizar uma série de atividades que se intercalam entre si – atividades extraescolares, visitas, passeios, com aulas pontuais (em que o professor é o detentor do conhecimento), pois é imprescindível saber mediar novas formas, conceitos com o

que já vivenciado nas escolas, isso é, não basta simplesmente adaptar o novo ao velho mecanismo de se ensinar.

4. DISCIPLINA DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Voltando o olhar especificamente para a disciplina de Ciências, objeto de análise deste estudo, a indicação dada aos professores nas Diretrizes Curriculares de Ciências para a Educação Básica do estado do Paraná é de que esse documento, por meio dos fundamentos teórico-metodológicos, define o caminho que a disciplina irá traçar, isso é, conteúdos, procedimentos metodológicos e método avaliativo (PARANÁ, 2008).

O ensino de Ciências Naturais tem por premissa fazer que os educandos possam se perceber como organismos presentes e atuantes no meio em que vivem, capazes de analisar e intervir de maneira coerente sobre todos os fenômenos oriundos das relações naturais e das interferências humanas nos ecossistemas.

A história das disciplinas escolares, não está baseada unicamente na história da ciência de referência – nesse caso as ciências, ou seja, são ainda, agregados valores sociais ao processo da constituição dessa disciplina escolar.

Goodson (2012) cita Layton (1973) para relatar como se deu a origem do currículo escolar de ciências – ciências das coisas comuns. Sua origem ocorreu por meio das experiências dos educandos sobre a natureza, a família, a vida e as ocupações diárias. Porém, esse currículo era destinado às escolas elementares, destinadas aos filhos da classe operária. Outras definições em relação ao currículo de ciências eram pertinentes a interesses da classe que detinha o poder. Dessa forma, a visão de ciência pura, de laboratório, como correta, prevaleceu, tornando-a semelhante às demais disciplinas – “pura, abstrata, um conjunto de conhecimentos inseridos como relíquias em compêndios e livros de textos” (GOODSON, 2012, p. 26).

Rocha, Bertoni e Santos (2010), ampliam a esse aporte histórico destacando que o objetivo da disciplina de ciências no currículo brasileiro passou por alguns períodos que merecem ser destacados. O primeiro período faz referência às décadas de 1950 a 1970, momento este em que o objetivo era formar “futuros cientistas a fim de compor uma elite intelectual”, fundamentado na “reprodução de métodos científicos” e na “experimentação”. O segundo período, delimitado pelas décadas de 1970 a 1990, foi marcado pela valorização da formação do cidadão trabalhador, havendo um avanço na metodologia, pois parte do tecnicismo para almejar o pensamento crítico. No terceiro período, representado pelas décadas

de 1990 ao ano 2000, buscou-se a formação do cidadão-trabalhador-estudante (ROCHA; BERTONI; SANTOS, 2010, p. 46).

Segundo Carvalho (2009, p. 73), ao se analisar o ensino e a aprendizagem de ciências no momento atual verifica-se que este deve ser entendido como um processo de “enculturação científica” de forma que possibilite os educandos entenderem e participarem da cultura científica, isso é, os alunos devem colocar em prática seus valores, regras e utilizar a linguagem científica.

Dessa forma, a ciência se torna parte do dia-a-dia de todos os cidadãos, não sendo algo exclusivamente dos laboratórios e dos centros de pesquisa, mas uma área em que as pessoas saibam como e para que se estuda ciências, possibilitando ainda a utilização dos conhecimentos no cotidiano.

De acordo com os PCNs, o objetivo do ensino de Ciências Naturais é fazer que os educandos desenvolvam competências de forma a compreender a realidade na qual estão inseridos, utilizando os conhecimentos de natureza científica e tecnológica para atuarem como cidadãos conscientes (BRASIL, 1997a).

O documento do estado do Paraná – Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais propõe o seguinte entendimento

promover o entendimento aos estudantes a respeito dos principais fenômenos naturais; a respeito de como tais fenômenos se relacionam com a sociedade; de como a ciência produz os modelos de explicação desses fenômenos e, de como a sociedade reage e muda comportamentos na presença de tais explicações (ROCHA; BERTONI; SANTOS, 2010, p. 47).

Observa-se uma sutil aproximação na definição dos objetivos da disciplina de ciências nesses dois documentos em relação ao perfil de cidadão que se busca formar – cidadãos conscientes e de como a sociedade reage e muda comportamentos, respectivamente.

Os PCNs – Ciências Naturais tem como fundamento e meta mostrar a ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e de suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo. A apropriação de seus conceitos e procedimentos pode contribuir para o questionamento do que se vê e do que se ouve, para a ampliação das explicações acerca dos fenômenos da natureza, para a compreensão e valoração dos modos de intervenção e de utilização dos recursos naturais, para o entendimento dos recursos tecnológicos que realizam essas mediações, para a reflexão sobre

questões éticas implícitas nas relações entre Ciência, Sociedade e Tecnologia (BRASIL, 1997a).

Os conteúdos nos PCNs – Ciências Naturais são apresentados em quatro blocos temáticos: Ambiente, Ser Humano e Saúde, Recursos Tecnológicos e Terra e Universo. Contudo, esse mesmo documento alega que o bloco Terra e Universo será apresentado somente para dois últimos ciclos do ensino fundamental (5^{a.} a 8^{a.} Série/6^{o.} ao 9^{o.} ano). Destaca que para a eleição desses temas, foram analisados os Currículos Básicos de Educação de vários Estados, inclusive do Paraná (BRASIL, 1997b).

O Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, utilizado pela Secretaria de Educação do Paraná e pelos municípios paranaenses até a publicação das novas diretrizes curriculares em 2008, em sua seção sobre a disciplina de ciências define que os conteúdos oportunizem a apropriação dos mesmos em uma perspectiva de totalidade, ou seja, desenvolver o trabalho com os conceitos fundamentais e suas inter-relações. Para isso, apresenta os seguintes eixos: Noções de astronomia, Transformação e interação de matéria e energia e Saúde – melhoria da qualidade de vida. (PARANÁ, 1990). Destaca, ainda, que esses conteúdos devem propiciar a descoberta de relações dentro de um mesmo eixo e ampliá-las com os demais eixos permitindo estabelecer conexões entre os conteúdos.

O Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, além de propor os eixos, também estabelece os conteúdos a serem trabalhados na pré-escola e em todas as séries do ensino fundamental, de forma sistematizada, fato esse observado novamente nas Diretrizes Curriculares de Ciências para a Educação Básica, porém, nesse documento, eles não foram organizados por série/ano de escolaridade.

As Diretrizes Curriculares de Ciências para o Ensino Fundamental, documento organizado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, para as séries finais do Ensino Fundamental, apresenta algumas críticas em relação à elaboração dos PCNs, pois afirma que o documento que servia como norte ao trabalho dos professores do estado do Paraná – Currículo Básico, fora desvalorizado.

A crítica apontada pelas Diretrizes Curriculares de Ciências para o Ensino Fundamental com relação aos PCNs indica sua contribuição para a perda de identidade da disciplina de Ciências, pois, parte de seus conteúdos mais tradicionais foram englobados pelos Temas Transversais. O quadro conceitual de referência da disciplina e sua constituição histórica como campo do conhecimento ficaram em segundo plano. Este documento afirma

ainda, que houve a supervalorização do trabalho com temas, como a questão do lixo e da reciclagem, das drogas, dos valores, da sexualidade, do meio ambiente, entre outros (PARANÁ, 2008).

De acordo com este documento, os conceitos científicos escolares que fundamentam o trabalho docente com esses temas não foram enfatizados, ficavam em segundo plano. A ênfase no desenvolvimento de atitudes e valores, bem como no trabalho pedagógico com os temas transversais enfraqueceram o ensino dos conteúdos científicos na disciplina de Ciências (PARANÁ, 2008).

As Diretrizes Curriculares de Ciências para o Ensino Fundamental propõe quatro conteúdos estruturantes para o ensino de ciências: Corpo Humano e Saúde, Ambiente, Matéria e Energia e Tecnologia. O trabalho pedagógico precisa abordar os quatro conteúdos estruturantes em todas as séries, oportunizando que o professor trabalhe os conteúdos específicos adequando-os ao nível do desenvolvimento dos educandos (PARANÁ, 2008).

Em 2010, ao lançar o documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais, o estado do Paraná reafirma as Diretrizes Curriculares de Ciências para a Educação Básica, se posicionando contrariamente aos PCNs e aponta para os seguintes conteúdos: Sistema Solar, Planeta Terra, Fontes de Energia, Corpo Humano e Seres Vivos e Ambiente.

Observa-se que cabe ao professor elencar os conteúdos científicos, suas relações conceituais e os contextualizar, além de trabalhar em todas as séries os blocos temáticos ou os conteúdos estruturantes. Tal fato é considerado salutar diante de dados que afirmam que

muitas vezes, as atividades desenvolvidas são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente (COELHO, 2009, p. 94).

Destaca-se nas diretrizes a necessidade de fazer que os conteúdos específicos de Ciências sejam entendidos em sua complexidade de relações conceituais, não dissociados em áreas de conhecimento físico, químico e biológico, estabelecendo relações interdisciplinares e abordados a partir dos contextos tecnológico, social, cultural, ético e político que os envolvem (PARANÁ, 2008).

Além disso, é importante possibilitar o entendimento da ciência em seu contexto histórico, pois conforme Rocha, Bertoni e Santos,

[...] aproximar a história da ciência e a aprendizagem de conhecimentos científicos escolares, pela compreensão dos conceitos científicos e a necessidade de superação das concepções prévias, contribui para o fortalecimento da cultura científica como parte integrante da cultura geral, bem como, instrumento importante para a formação sócio científica no processo de humanização (ROCHA; BERTONI; SANTOS, 2010, p.52).

O currículo de ciências da rede municipal de ensino de Maringá-PR foi elaborado seguindo os preceitos do documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais (PARANÁ, 2010), uma vez que a rede não constitui um sistema próprio de ensino, mas se encontra vinculada ao sistema de ensino estadual.

Diante da inexistência de objetivos claros das concepções existentes de educação integral – a primeira relacionada ao desenvolvimento integral do aluno e a segunda relacionada à educação em tempo integral –, é necessário que não se transforme as instituições em espaços limitados do ponto de vista da real contribuição do processo educacional e de desenvolvimento humano. Nesses termos, pode-se alegar que a ampliação do tempo escolar necessariamente pode não estar atrelada aos preceitos de uma formação de qualidade e integral do educando. Essa reflexão é relevante uma vez que, perante tantas orientações e documentos referências – PCNs, Currículo Básico do Estado do Paraná, Diretrizes Curriculares de Ciências para o Ensino Fundamental, Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais e o Currículo da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (CEIEF) de Maringá-PR, torna-se essencial analisar como esse processo vem se configurando efetivamente no cotidiano escolar, por meio da análise do currículo adotado pelas escolas de Maringá, do PPP da escola em que a pesquisa foi realizada e da vivência dos profissionais entrevistados.

5. METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, os dados obtidos foram analisados e discutidos em uma perspectiva qualitativa, uma vez que existe relação entre o sujeito e o mundo no qual este está inserido.

Para Oliveira (2002), as pesquisas qualitativas,

[...] possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos (OLIVEIRA, 2002, p. 117).

Ao propor uma pesquisa qualitativa, busca-se verificar a presença ou ausência de fatores característicos de determinado conteúdo, permitindo entender as mensagens explícitas e implícitas apresentadas na pesquisa.

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, adotou-se a pesquisa bibliográfica e documental, bem como a análise de entrevista semiestruturada.

Segundo Lakatos e Marconi (1985), a pesquisa bibliográfica, compreende publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico e até meios de comunicação orais. Assim sendo, não se pretende repetir o que já foi escrito ou dito sobre determinado assunto, mas analisar o tema sob uma nova perspectiva, retratando a realidade escolar pesquisada. Cellard (2008, p. 298) apresenta o termo pesquisa documental, afirmando que “uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental deve, com o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes”.

Dessa forma, esta pesquisa caracterizou-se por ser do tipo análise documental, pois foram utilizados como instrumentos de pesquisa as orientações e documentos provenientes de órgãos como MEC – PCNs, Coletânea Indagações sobre Currículo, Leis, Portarias e textos de referência sobre a Educação Integral, da SEED-PR – Currículo Básico do Estado do Paraná, Diretrizes Curriculares de Ciências para o Ensino Fundamental e Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais, da Secretaria Municipal de Educação de Maringá - CEIEF e da escola onde foi realizada a pesquisa (PPP).

Pelo fato do pesquisador ser funcionário da secretaria municipal de educação de Maringá-Pr, e desempenhando a função de coordenador pedagógico, optou-se por realizar a pesquisa em uma escola do município de Maringá, que possui a característica de ser a única que oferta a educação integral de forma obrigatória, isso é, ao serem matriculados, os educandos permanecem o dia todo na escola não havendo a possibilidade de quererem ou não frequentar o período integral, diferente das demais escolas, em que existe essa possibilidade.

Considerando a realização de uma entrevista semiestruturada, aplicada com profissionais da escola, que aceitassem participar da pesquisa.

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

A autora afirma que realizar uma pesquisa por meio de entrevista, requer preparo, pois ela possui características específicas, isso é, objetivos definidos, conhecimento sobre o contexto que se busca investigar, internalizar a pesquisa, segurança e informalidade.

Conforme se verifica no apêndice 1 (um), na entrevista semiestruturada foram abordados os seguintes temas: concepção de currículo, educação integral, concepção e conhecimento sobre o PPP e ações docentes desenvolvidas na disciplina de ciências.

Ao se apresentar na escola, o pesquisador realizou a explanação sobre a temática da pesquisa, bem como seria realizada a entrevista. Todos os profissionais da área pedagógica – equipe pedagógica e professoras, da unidade foram convidados a participarem da entrevista. Houve a participação de 7 (sete) profissionais na pesquisa. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas com o software CyberLinkYouCam®, que após a realização das mesmas, foram transcritas pelo pesquisador com o intuito de realizar a análise dos dados.

A análise qualitativa e comparativa dos dados foi realizada segundo a análise de conteúdo proposto por Bardin (2011). A autora considera a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter os dados necessários à pesquisa, por métodos sistêmicos e práticos de descrição do conteúdo das mensagens que admitam a inferência de conhecimentos relacionados às categorias de produção/recepção

(variáveis inferidas) nessas mensagens. Estas são extraídas após uma leitura flutuante do texto.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

6.1 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARINGÁ

O MEC permite que os estados estabeleçam critérios para organização da educação básica. No estado do Paraná, a responsabilidade pela educação básica é subdividida da seguinte forma:

- Municípios: Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), Ensino Fundamental I (1º. ao 5º. ano) e as modalidades de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (Fase I).
- Estado: Ensino Fundamental II (6º. ao 9º. ano), Ensino Médio e Pós Médio (Cursos Técnicos) e as modalidades de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (Paraná/Brasil Alfabetizado, Fase II e Ensino Médio).

Nesse contexto, a rede municipal de Maringá constitui uma rede de ensino, que oferece Educação Básica à comunidade, sendo composta por cinquenta e sete Centros Municipais de Educação Infantil e quarenta e nove Escolas Municipais atendendo aproximadamente vinte e sete mil educandos (MARINGÁ, 2013).

A rede possui em seu quadro docente cerca de 1700 professores – representados na sua maioria por pedagogos, professores de Educação Física, de Arte, Educação Especial, além de graduados em outras áreas de licenciatura. Ainda possui em seu quadro, 525 educadores infantis que têm ao menos a habilitação em magistério/normal, atuando nos centros de educação infantil e nas escolas que ofertam a educação integral.

Cada unidade escolar possui em seu quadro uma equipe pedagógica/administrativa, composta por diretoria, supervisão escolar, orientação educacional, coordenação pedagógica (escolas que ofertam educação integral), auxiliares/assistentes administrativos e auxiliares de serviços gerais.

A secretaria municipal de educação em sua sede possui aproximadamente 100 servidores, sendo que a equipe de ensino é constituída da seguinte forma:

- Assessores pedagógicos nas áreas comuns de currículo – Língua Portuguesa, Matemática, Arte e Educação Física;
- Assessores pedagógicos de acompanhamento escolar/planejamento educacional da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação Integral e da Educação de Jovens e Adultos;
- Assessores pedagógicos de informática educacional;
- Assessores pedagógicos de educação especial;
- Assessores pedagógicos de orientação educacional;
- Psicólogas;
- Fonoaudiólogas.

Todos esses profissionais são responsáveis em promover assessoria pedagógica para todas as unidades escolares e cursos de formação continuada para todos os servidores da secretaria de educação.

6.1.1 O CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARINGÁ

No decorrer de sua história, a rede municipal percorreu uma longa trajetória até a publicação do CEIEF. Durante muitos anos, seguiu-se uma proposta curricular, pautada no Currículo Básico do Estado do Paraná, que orientava todos os profissionais de educação que constituem a rede municipal. Em vários momentos se discutiu sua reorganização e sua reestruturação. Contudo, a ampliação da oferta do ensino fundamental de oito para nove anos, provocou uma discussão de maior intensidade com toda a comunidade da rede municipal, em um trabalho coletivo, para a elaboração de um currículo destinado à educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pelos quais o município é responsável.

O quadro 01 apresenta uma ordem cronológica das ações que culminaram no documento final CEIEF.

Quadro 01: Cronograma de ações realizadas pela Secretaria de Educação que resultaram no documento final “Currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”.

Ano	Ação	Documentos
2006	Estudo	Versão Preliminar das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná;
2007	Estudo	Currículo Básico do Estado do Paraná; Proposta Curricular existente na rede; Orientações para a (re) elaboração, implementação e avaliação da Proposta Pedagógica na Educação Infantil; Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná; Proposta Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos do Município de Maringá;
	Atualização	Propostas Pedagógicas das Escolas;
2008	Utilização	Proposta Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos do Município de Maringá;
	Estudo	Coleção Indagações sobre Currículo: Currículo e Desenvolvimento Humano; Educando e Educadores – seus direitos e o currículo; Currículo, conhecimento e cultura; Diversidade e currículo; Currículo e Avaliação;
	Atualização	Projeto Políticos Pedagógicos dos Centros Municipais de Educação Infantil;
2009	Estudo	A criança de 6 (seis) anos, linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de 6 (seis) anos de idade; PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil – Ensino Fundamental. Matrizes de referência, tópicos e descritores;
2010	Estudo	Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Pedagógicas para os anos iniciais; Proposta Teórico-Metodológica da Rede Municipal;
	Atualização	Regimentos Escolares das Escolas e Centros Municipais de Educação Infantil;
2011	Estudo	Proposta Teórico-Metodológica da Rede Municipal de Ensino;
	Publicação	Síntese da Proposta Teórico-Metodológica da Rede Municipal de Ensino;
	Estudo e envio de Sínteses para Unidades Escolares	Currículo: processo histórico e concepções; Coleção Indagações sobre Currículo; Currículo Básico para Escola Pública; Orientações para a (re)elaboração, implementação e avaliação da proposta Pedagógica na Educação Infantil; Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. Vol. I e II; Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Vol. I, II e III; Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais; Parâmetros Curriculares Nacionais; Provinha Brasil: matriz de referência para avaliação de Alfabetização e do letramento inicial; Provinha Brasil: matriz de referência para avaliação de Alfabetização Matemática inicial; A criança de 6 (seis) anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de 6 (seis) anos de idade; PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil – Ensino Fundamental: Matrizes de Referência, tópicos e descritores;

Agosto de 2011	Reunião	Reuniões preparatórias com equipe pedagógica da SEDUC, representantes das Unidades Escolares, das Instituições de Ensino Superior, do Núcleo Regional de Educação e do Conselho Municipal de Educação;
Agosto, Setembro e Outubro de 2011	Estudo e apontamentos	Debate sobre as novas demandas, exigências e descrição dos objetivos de aprendizagem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; Elaboração de propostas em relação a pontos para suprimir, acrescentar e/ou reescrever na proposta vigente;
Outubro de 2011	Indicação	Indicação de delegados representando os funcionários de todas as unidades escolares;
Novembro de 2011	Fórum	04 e 05 – Fórum da Rede Municipal de Maringá: Proposta Curricular da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Etapa: Educação Infantil; 18 e 19 – Fórum da Rede Municipal de Maringá: Proposta Curricular da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Etapa: Ensino Fundamental;
2012	Estudo e readequação	Utilização da Versão Preliminar do Currículo pelas unidades escolares sugerindo eventuais alterações.
2013	Impressão	Impressão da Versão Definitiva do Currículo da Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: Maringá, 2013.

Os delegados indicados pelas unidades escolares apresentaram no Fórum da Rede Municipal de Maringá: Proposta Curricular da Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental, propostas que foram discutidas em suas bases. Aquelas que obtiveram aprovação de cinquenta por cento mais um, entre os delegados, foram contempladas na versão final do CEIEF.

As propostas foram reorganizadas e reestruturadas em conteúdos, objetivos específicos que descrevem o que fazer (instrumentalização) e porque fazer (prática social). Essa medida atende aos referenciais da Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica (GASPARIN, 2009) adotada como proposta teórico-metodológica pela Rede Municipal de Ensino, garantindo informações necessárias ao entendimento por parte dos profissionais de modo a auxiliá-los em seu trabalho com mais propriedade.

No ano de 2012, uma versão preliminar foi encaminhada a todas as unidades escolares, com o objetivo de aprimorar o documento a partir de sua utilização durante os planejamentos e discussões nas instituições municipais de educação.

Somente no final de 2012, o documento foi editado e distribuído para todos os profissionais da Rede Municipal de Maringá, a ser considerado um recurso didático utilizado nos planejamentos, nas formações e no decorrer das aulas.

6.1.2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARINGÁ

Com a efervescente discussão em nível nacional sobre o aumento da carga horária dos educandos nas escolas, o município de Maringá, por meio da Secretaria de Educação iniciou a ampliação, em um primeiro momento de forma experimental, do horário de atendimento a partir de 2009 em duas escolas: Pioneira Mariana Viana Dias e Professora Nadyr Maria Alegretti. Essas unidades precisaram passar por uma reestruturação do ensino e da utilização dos espaços da escola para a implementação da educação em tempo integral.

O município, a princípio adotou o nome Mais Educação, o mesmo nome utilizado pelo Programa que institui a educação integral no Ministério da Educação. Contudo, no ano de 2013, o município passou a adotar a nomenclatura Educação Integral.

O Programa Mais Educação do Ministério da Educação contempla escolas com baixo IDEB, encaminhando subsídios por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDDE do FNDE) para ressarcimento de monitores, materiais de consumo e de apoio segundo as atividades realizadas nas oficinas. Somente 3 (três) escolas municipais recebem recursos oriundos do MEC para manutenção da educação integral, enquanto as demais são mantidas com recursos municipais.

O município, com o objetivo de ampliar o número de escolas que ofertassem educação em período integral, foi expandindo gradativamente o atendimento conforme o quadro 02.

Quadro 02: Unidades Escolares que ofertam Educação Integral no município de Maringá.

Ano	Unidade Escolar
2009	Escola Municipal Pioneira Mariana Viana Dias
	Escola Municipal Professora Nadyr Maria Alegretti
2010	Escola Municipal Ariovaldo Moreno
	Escola Municipal Dr. João Batista Sanches
	Escola Municipal Octávio Periotto
	Escola Municipal Odete Ribarolli Gomes de Castro
	Escola Municipal Olga Aiub Ferreira
	Escola Municipal Pioneiro Silvino Fernandes Dias
	Escola Municipal Professora Benedita Natália Lima
2011	Escola Municipal Professora Odete Alcântara Rosa
	Escola Municipal Deputado Federal Dr. Ulysses Guimarães
	Escola Municipal Fernão Dias
	Escola Municipal Paulo Freire
	Escola Municipal Pioneiro Geraldo Meneguetti
	Escola Municipal Professor José Darcy de Carvalho
	Escola Municipal Professora Miriam Leila Palandri
	Escola Municipal Ruy Alvino Alegretti
2012	Escola Municipal Victor Beloti
	Escola Municipal Joaquim Maria Machado de Assis
	Escola Municipal Odilon Túlio Vargas
	Escola Municipal Pastor João Batista Macedo
	Escola Municipal Pioneira Jesuína de Jesus Freitas
	Escola Municipal Professora Agmar dos Santos

Fonte: Maringá, 2013.

Observa-se que a cada ano o número de escolas vem sendo ampliado de forma a atender até o ano de 2012, 23 (vinte e três) escolas municipais que ofertam os primeiros anos do ensino fundamental, como escola integral.

O atendimento das unidades que ofertam a Educação Integral no município de Maringá é organizado da seguinte forma: 4 (quatro) horas destinadas aos conteúdos da base comum, 2 (duas) horas destinadas ao período intermediário (almoço, higiene e sono) e 3 (três) horas destinadas às oficinas pedagógicas.

A proposta de Educação Integral instituída pelo Programa Mais Educação do MEC e pelo município de Maringá, não prevê a obrigatoriedade da participação dos educandos no programa, sendo facultativa a escolha por parte da família, podendo optar quanto à frequência ou não ao programa.

Contudo, uma escola difere das demais, por ser “a única que funciona como Escola em Tempo Integral no município, onde todos os educandos permanecem o dia todo na Escola” (MARINGÁ, 2013, p. 32). Essa obrigatoriedade, fez que essa escola fosse escolhida como campo de estudo para esta pesquisa.

A concepção teórico-metodológica de Educação Integral adotada pela Rede Municipal de Maringá será apresentada e discutida no decorrer da análise dos dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada aplicada aos profissionais da Escola.

6.2 A ESCOLA MUNICIPAL – CAMPO DE PESQUISA

De acordo com o PPP da escola campo de pesquisa (Maringá, 2010), esta foi inaugurada no ano de 2009, ofertando a educação básica – ensino fundamental e a modalidade de educação especial.

A escola foi criada e denominada por meio do Decreto Municipal Nº. 1310/2009 de 20 de outubro de 2009, estando situada na Rua Brasília, nº 51, no bairro Parque Residencial Cidade Nova, Município de Maringá, no Estado do Paraná. O nome da escola é uma homenagem a um pioneiro maringaense, pelo fato de considerar a educação importante para todos, bem como por ter doado o terreno para a construção da escola (MARINGÁ, 2010).

Por ser tratar de uma escola integral, suas atividades têm início às 7 horas da manhã, com recepção dos educandos e café da manhã. As atividades pedagógicas são divididas em dois momentos: das 7h30min às 11h30min e das 13 horas às 17 horas. O horário das 11h30min às 13 horas é reservado aos educandos para descanso e orientações à higiene e saúde.

De acordo com o PPP da escola (Maringá, 2010), as atividades referentes às disciplinas da base nacional comum são ministradas de forma intercalada com as oficinas curriculares, que complementam o trabalho dos conteúdos curriculares das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Arte e Educação Física. Contudo, perante a análise do CEIEF de Maringá-PR e das entrevistas realizadas em 2013, as disciplinas da base nacional comum estão condensadas no período matutino e as oficinas no período vespertino.

No início do ano letivo de 2010, começou o funcionamento com o objetivo de atender educandos de 1º ano (5 turmas), 2º ano (2 turmas) e 3º ano (2 turmas) do Ensino Fundamental de Nove Anos, totalizando nove turmas e perfazendo um total de 253 educandos matriculados, com atendimento em período integral. Em 2013, a escola atende 271 educandos distribuídos conforme o quadro 03.

Quadro 03: Quantidade de turmas e de educandos da escola.

Turmas	Quantidade de turmas	Quantidade de educandos
1º ano	2	50
2º ano	1	30
3º ano	2	50
4º ano	3	86
5º ano	2	55

Fonte: Secretaria da escola (2013).

Observa-se que o atendimento aos educandos apresentou um aumento relativo, porém com a diminuição no número de turmas uma vez que passou a ofertar os 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental.

Sua equipe de funcionários é composta por professores, educadores infantis, estagiários, profissionais técnicos administrativos e serviços gerais conforme quadro 04.

Quadro 04: Quadro de funcionários da escola.

Função	Quantidade
Professores	20
Educadores Infantis	03
Estagiários	08
Equipe Pedagógica	04
Equipe Administrativa	02
Serviços Gerais	10

Fonte: Secretaria da escola (2013).

Para esta dissertação, foi realizada uma entrevista semiestruturada aplicada aos funcionários da área pedagógica – professores, educadores infantis e equipe pedagógica, que aceitassem o convite em participar desta pesquisa. No entanto, houve o aceite de 7 (sete) profissionais de ensino, conforme apresentado no quadro 05.

Quadro 05: Perfil das participantes da pesquisa.

Entrevistado	Função	Formação (Nível Superior)	Formação (Especialização)	Tempo de magistério	Tempo de trabalho na Escola
P1	Orientadora Educacional	Pedagogia	• Educação Especial.	27 anos	4 anos
P2	Coord. Ed. Integral	Pedagogia	• Neuropedagogia.	22 anos	4 anos
P3	Diretora	Pedagogia e Administração Hospitalar	• Neuropedagogia; • Dificuldade de Aprendizagem na Prática Pedagógica.	21 anos	4 anos
P4	Professora	Pedagogia	• Docência no Ensino Superior; • Supervisão e Orientação Escolar.	4 anos	4 anos
P5	Professora	Pedagogia	• Educação Infantil.	23 anos – 5 anos na Rede Municipal	4 anos
P6	Professora	Pedagogia	• Orientação, Supervisão, Direção e Administração Escolar; • Educação Especial; • Didática.	24 anos	4 anos
P7	Professora	Pedagogia	• Informática Educacional; • Orientação e Supervisão Escolar.	20 anos	4 anos

Fonte: Pesquisa realizada com os profissionais

Analisando o perfil das participantes da pesquisa todas são graduadas em pedagogia, com especialização em várias áreas da educação. Observa-se que a especialização em Orientação e Supervisão Escolar, destaca-se entre 3 (três) das docentes, que são qualificações específicas da função do pedagogo. Porém, verifica-se que além dessa especialização, as professoras possuem outra qualificação, que amplia seu referencial em áreas específicas a ação docente – Docência no Ensino Superior, Educação Infantil, Educação Especial, Didática e Informática Educacional.

As participantes, Orientadora Educacional, Coordenadora da Educação Integral e Diretora, possuem especialização em Educação Especial, Neuropedagogia e Dificuldades de Aprendizagem na Prática Pedagógica. Ressalta-se que nessas áreas, o foco da pesquisa é voltado para as dificuldades apresentadas no processo ensino-aprendizagem de alunos, considerando a diversidade dos mesmos.

Observa-se também, que o tempo de atuação dos profissionais é significativo, na maioria acima de 20 (vinte) anos, com exceção de P4 que possui apenas 4 (quatro) anos de trabalho docente, o que respalda uma práxis individual e coletiva, que orienta uma prática cotidiana em todas as suas dimensões, resultando em saber-fazer e saber-ser professor (TARDIF, 2006). Nesses termos, o currículo, enquanto vivência, desses profissionais contribui para a consolidação da proposta de uma escola integral.

Além disso, o fato de todas as participantes integrarem o corpo docente da escola desde o início de suas atividades reforça o comprometimento dos profissionais.

6.3 O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS

O currículo de Ciências da rede municipal de Maringá foi construído seguindo os passos descritos para a construção do CEIEF – estudos, atualizações, fórum, readequações e finalmente impressão.

Além disso, contou com uma equipe de profissionais com formação específica na área de Ciências Biológicas e da Nutrição, sendo que todos eram funcionários da secretaria municipal de educação. Faziam parte da equipe, este pesquisador, as professoras Graziela Cristina Perez Garcia Batiston, Maria Aparecida Cavalher Ferreira e Suely Ruy Men e as nutricionistas Anne Elise Saara Santos Carvajal e Mariana Borgognoni Petrocelli.

No momento da reestruturação do CEIEF, a secretaria de Educação buscou conglomerar todos os servidores da área de ensino, isso é, todos os professores, pedagogos, inclusive nutricionistas, psicólogos e fonoaudiólogos, para que cada setor contribuísse para a produção do documento.

Conforme já mencionado, o currículo de ciências contido no CEIEF, foi organizado de acordo com as orientações do documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais, publicado pelo estado do Paraná.

Nesse documento, Rocha, Bertoni e Santos (2010) afirmam que o ensino de ciências deve preparar os estudantes para que estes possam estar inseridos em uma sociedade que faz uso cada vez mais dos produtos da ciência e da tecnologia e que, possibilite a inserção dos estudantes nas discussões pertinentes à realidade social e das implicações da ciência e da tecnologia.

O ensino de ciências, proposto pelo documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais e conseqüentemente o CEIEF, almeja que os alunos possam partir de seus conhecimentos prévios, isto é, há que se considerar o que eles já sabem sobre o que será ensinado.

Neste sentido a proposta apresentada no CEIEF visa a interação entre os seres humanos com o meio ambiente, partindo dos conhecimentos elaborados e indicando novas necessidades. Neste sentido, esta em consonância com as definições acerca do currículo, por se tratar de algo em contínuo movimento. Os eixos norteadores e os conteúdos estruturantes foram elencados, pautados no documento Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações pedagógicas para os anos iniciais – Ciências (PARANÁ, 2010).

Dessa forma, se apresentam como eixos norteadores: Noções de Astronomia; A Matéria e suas Transformações; A Energia e suas Conversões; O Corpo Humano e seus Sistemas; e A Organização dos Seres Vivos no Ambiente. Conforme o CEIEF, “os eixos norteadores propostos devem oportunizar a apropriação do conteúdo numa perspectiva de totalidade de história, ou seja, desenvolver o trabalho com noções conceituais (CEEIF, 2012, p. 207).

Além disso, ao se elencar os conteúdos estruturantes – Sistema Solar, Planeta Terra, Fontes de Energia, Corpo Humano e Seres Vivos e Ambiente, busca se compreender os saberes fundamentais, dentro de um contexto que permita a organização teórica-prática, e os campos de estudo da disciplina (CEEIF, 2012).

6.4 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Para realizar esta pesquisa foi utilizada como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. De acordo com Lüdke e André (1986), esse instrumento é o mais adequado para estudos em ambientes escolares, pois permite uma maior flexibilidade no momento de entrevistar os sujeitos da pesquisa. Essa técnica apresenta como vantagem em relação às outras “a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Ao adotar essa técnica, busca-se estabelecer, ainda, dados comparáveis entre os vários sujeitos da pesquisa. Para obter-se uma boa entrevista é necessário que os sujeitos estejam à vontade, para falarem livremente sobre o objeto da pesquisa e assim produzirem uma riqueza de dados que revelam o entendimento dos entrevistados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A entrevista (apêndice 3) é composta por questões acerca dos conhecimentos e da vivência dos profissionais sobre educação integral, currículo, projeto político pedagógico e ações docentes desenvolvidas na disciplina de ciências.

Perante as respostas obtidas na entrevista, se categorizou os dados de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (2011).

6.4.1 Currículo

O entendimento de currículo por parte dos participantes será apresentado em relação à concepção de currículo, organização enquanto documento e sobre seu processo de elaboração.

O quadro 06 apresenta a concepção de currículo expressa pelas entrevistadas. Ao analisar as respostas, se observam duas concepções, uma relacionada à ideia de documento e a outra à ação pessoal e/ou coletiva.

Quadro 06: Concepção de Currículo.

CATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Concepção de Currículo	Documento	P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7.
	Ação pessoal e coletiva	P1; P3; P4; P6; P7.

Fonte: Pesquisa realizada com os profissionais.

A concepção de currículo como documento foi expressa por todas as participantes, sendo essa concepção explicitada por P1 e P3 literalmente: “É um documento...”. Contudo, percebe-se uma aproximação a essa concepção ao realizar uma análise das respostas emitidas pelas demais participantes.

Para algumas das entrevistadas, o currículo é percebido como algo que indicará um caminho, um norte a ser seguido pela escola, expresso no quadro 07.

Quadro 07: Relatos sobre o contexto de currículo enquanto caminho.

Participante	Contexto
P1	É um documento que irá nortear tudo aquilo que será feito dentro da escola.
P2	[...] projeto, [...] ensino e as partes do programa de ensino serão direcionadas...
P3	[...] os encaminhamentos
P6	[...] o caminho

Fonte: Pesquisa realizada com os profissionais.

Essa concepção pode ser associada às ideias apresentadas por Sacristán (1998) ao abordar o currículo como trajetória a ser realizada, e por Silva (2010) ao estabelecer uma analogia entre currículo e pista de corrida, no sentido de traçar um caminho.

Vale destacar a noção de totalidade apresentada pelas participantes P1, P2, P3 e P4, conforme expresso no quadro 08.

Quadro 08: Relatos sobre o currículo enquanto totalidade.

Participante	Contexto
P1	[...] um plano geral.
P2	[...] projeto maior.
P3	[...] toda uma proposta.
P4	[...] é o todo.

Fonte: Pesquisa realizada com os profissionais.

Tais atribuições foram apresentadas por Matos e Paiva (2009), pensando em algo com uma dimensão maior, alcançando toda a sociedade.

O currículo como documento também pode ser explicitado em função de compreender os conteúdos, as atividades, a metodologia, os objetivos e os critérios de avaliação, conforme mencionados por P1, P2, P3, P4, P5 e P7 e apresentado no quadro 09.

Quadro 09: Relatos sobre a organização do currículo enquanto documento.

Participante	Contexto
P1	[...] então lá estarão os conteúdos, as estratégias...
P2	[...] as partes do programa de ensino [...] por meio dos objetivos e metas [...]
P3	[...] abrange as atividades que serão desenvolvidas pelos alunos [...], essas atividades envolvendo as metodologias, os encaminhamentos, a história.
P4	[...] o conteúdo que a gente ministra.
P5	[...] os conteúdos, os objetivos, a questão de como iremos avaliar, toda a estrutura da escola, [...]. O que será ensinado primeiro, o que você vai ensinar depois [...].
P7	[...] rege todo o conteúdo [...]

Fonte: Pesquisa realizada com os profissionais.

A afirmação apresentada no quadro 09 remete a uma concepção tradicionalista acerca do currículo, como sendo um documento que contempla a seleção, sequenciação e dosagem de conteúdos que serão desenvolvidas nas situações de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2002; SILVA 2003; 2010).

Silva (2010, p. 16) aponta nesse sentido, ao afirmar que as teorias tradicionais de currículo “se preocupam com questões de organização”, sempre buscando responder as seguintes questões: O quê? Como? Essas indagações demonstram o tipo de educando que se almeja, pois reforça o poder de dominação exercido pela sociedade e refletido no contexto escolar.

Goodson (2012) apresenta o currículo no sentido de ser constituído por vários documentos que listam diversas temáticas em níveis diferentes, definindo princípios, metas, objetivos, normas e regimentos, com o intuito de se definir o que será ensinado.

As definições apresentadas pelas participantes da pesquisa se aproximam de um currículo escrito, pois se refere a um currículo estabelecido pelas redes de ensino (neste caso a Rede Municipal de Maringá), sendo expresso por diretrizes curriculares, conteúdos e objetivos das disciplinas. Goodson, (2012) sintetiza o currículo escrito como,

Um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização (GOODSON, 2012, p. 21)

Tal categorização pode ser atribuída ao analisar o CEIEF elaborado pela rede municipal de Maringá (Maringá, 2013). Esse documento é constituído por várias seções – Proposta Teórico Metodológica, Educação Integral, Atendimento Educacional Especializado, Ambientes Educacionais Informatizados, Educação Infantil (Infantil I, Infantil II, Infantil III, Infantil IV e Infantil V) e Ensino Fundamental (estruturado pelas disciplinas – Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática).

No entanto, P4 afirma que, “Currículo são as disciplinas... Por exemplo, o nosso currículo é formado de língua portuguesa, história, geografia, matemática, ciências e nós temos informática também e as oficinas...”.

Lopes e Macedo (2011) afirmam que as disciplinas escolares são instituídas em três dimensões: da experiência de vida dos professores; da ampliação gradual da complexidade dos conhecimentos e da vinculação a aspectos da vida social. Além disso, as disciplinas escolares necessitam oferecer atividades que cumpram a finalidade do currículo de encorajar a utilização da criatividade e o desenvolvimento de habilidades básicas.

Beane (2003, p. 92) alega que “com algumas exceções, o currículo das escolas em todo o mundo organiza-se de acordo com áreas disciplinares distintas”, reafirmando a concepção de currículo enquanto agrupamento de disciplinas.

Silva e Queluz (2003) argumentam sobre essa característica de currículo constituído por disciplinas distintas em uma perspectiva de mudança, isso é, na prerrogativa de que pensar de forma integrada, proporciona um melhor resultado na aprendizagem, como segue:

Imaginar a organização da escola sem um currículo disciplinar ainda é irreal, pois ele está enraizado em nossas concepções de educação. Observamos que existem propostas críticas, mas os conteúdos ainda estão colocados de forma disciplinar. A proposta de mudança em relação aos currículos deve vir da própria escola, de seus professores, dos alunos e da comunidade, e serem trabalhados em contexto histórico, cultural, real, que mostre suas fragmentações. (SILVA; QUELUZ, 2003, p. 15).

Destaca-se que o CEIEF, é uma produção organizada pelo coletivo da rede – professores, supervisores, orientadores, diretores e técnicos da secretaria de educação, pautado em diversos documentos oriundos do MEC e da SEED-PR. Dessa forma, o documento supracitado é adotado por todas as unidades escolares do município de Maringá.

P2 afirma que currículo “é conceito de sociedade, de ensino, de homem”, porém não fornece subsídios para afirmar se faz referência a uma reformulação desses conceitos por intermédio das ações de professores, da escola e dos educandos ou atribuída aos conceitos de currículo hoje existentes em que se busca uma nova identidade – respeitando as diferenças e resgatando o que não está apresentado (SILVA, 2010; GOMES, 2007).

Além disso, pode-se perceber que se trata de um documento que é utilizado para legitimar o ensino dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade de forma sistematizada conforme explicita o próprio documento.

Outra concepção de currículo foi categorizada como ação pessoal e/ou coletiva, e apresentada no quadro 10.

Quadro 10: Relatos sobre o currículo enquanto ação pessoal e/ou coletiva.

Participante	Contexto
P1	[...] tudo aquilo que será feito dentro da escola [...] Seriam as ações das escolas.
P3	[...] atividades que serão desenvolvidas pelos alunos [...] Como serão aplicadas dentro da escola para que a gente consiga fazer um bom trabalho.
P4	[...] passar aos alunos.
P6	[...] você traz o currículo para sua sala de aula.
P7	[...] nós aplicamos para os alunos.

Fonte: Pesquisa realizada com os profissionais.

P1 expressa a ideia de ação no sentido de realização, execução, o que a escola realiza para atingir os objetivos. P3 apresenta a ideia de como os educandos apropriam dos conteúdos escolares, trabalhados pelos professores, na perspectiva de executar um trabalho a contento. P4 e P7 associam o currículo aos conteúdos elencados em sua estrutura. Porém, observa-se um posicionamento arbitrário na fala desta, pois remete a ação do professor dissociado da ação dos educandos. A participante P6 remete a concepção de currículo ao fato de ser constituído por ações realizadas no dia-a-dia em sala de aula apresentando a ideia de vir de fora para dentro da sala.

Moreira afirma que o currículo pode ser compreendido como uma “construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas” (MOREIRA, 2007, p. 9). Cabe aos professores trazerem para sua realidade, o contexto da sociedade e encontrar respostas para as indagações apresentadas no dia-a-dia.

O fazer e se constituir um currículo, nesta perspectiva enquanto ação possibilita ser organizado, constituído pelas diferenças contextuais de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Ao serem questionados **se conhecem o currículo da rede municipal de ensino**, todas as participantes da pesquisa afirmaram conhecê-lo. Pode-se considerar que a resposta unânime é resultante do fato de que a secretaria de educação do município disponibilizou um exemplar do mesmo para cada um de seus servidores, como forma de divulgação e servir como orientação para o trabalho pedagógico nas unidades escolares.

O quadro 11 apresenta as categorias em relação ao processo de elaboração do currículo da rede municipal de Maringá.

Quadro 11: Processo de elaboração do Currículo.

CATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Elaboração do Currículo	Todos os funcionários	P1; P3; P4; P5; P6; P7;
	Representantes de segmentos	P1; P3; P5; P7;
	Pedagogos	P1; P3; P4
	Equipe de sistematização	P1;
	Grupo específico	P2;

Fonte: Pesquisa realizada com os profissionais.

Ressalta-se que a elaboração do currículo se deu de forma coletiva, conforme relatam as participantes, no quadro 12.

Quadro 12: Relatos sobre a elaboração do currículo.

Participante	Contexto
P1	[...] ele foi discutido com os professores de cada escola.
P3	[...] ele foi elaborado dando oportunidade para todos participarem.
P4	[...] houve uma participação coletiva. Foram todos juntos.
P5	[...] foi dada oportunidade para que todos participassem.
P6	[...] foi uma produção coletiva.
P7	[...] nós fizemos, os professores se reuniram, debatemos algumas disciplinas, alguns conteúdos. Depois teve o fórum, foi pra fora, e nesse fórum foi feito o currículo. Houve a participação dos professores de todas as áreas.

Fonte: Pesquisa realizada com os profissionais.

Esses relatos reafirmam a construção do currículo por todos os profissionais da rede municipal, participando por meio da discussão nas unidades escolares, da representatividade na participação do fórum, e nas possíveis adaptações necessárias para a sua consolidação.

Observa-se que P1 e P3, relacionam todas as fases realizadas para a concretização do CEIEF, conforme já explicitado pelo quadro 01. As demais participantes relataram algumas etapas do processo de elaboração. Contrapondo a construção do CEIEF, P2 aponta que somente um grupo específico foi responsável pela produção do mesmo.

Ribeiro (1993) considera o caráter da coletividade expressa no currículo, uma vez que essa concepção deve ser assumida em sua construção por todos os agentes do contexto educacional, os quais são definidos como sujeitos individuais e coletivos.

As concepções apresentadas pelas participantes no que tange o currículo como uma ação pode ser associada à ideia de Silva e Queluz (2003). As autoras, afirmam que o currículo reforça um processo democrático, ao reconhecer e valorizar a diversidade social e cultural, nas salas de aula, nas escolas. Além disso, é necessário que os currículos reconheçam as diferenças intrínsecas às relações de poder, que reforçam o posicionamento da classe dominante.

Tais apontamentos são reafirmados no CEIEF,

Destacamos que este documento foi organizado após a realização do Fórum da Rede Municipal de Ensino de Maringá: “Proposta Curricular da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental”, o qual suscitou muitos debates, convergências e divergências, ações essas, inerentes, necessárias e salutares a qualquer processo em que se permite a participação democrática de todos os envolvidos, ainda mais quando estamos tratando de uma educação para todos, mas conscientes de que educação se faz de crenças e verdades internas, sentidas e vividas por cada um (MARINGÁ, 2013, p. 17).

As discussões propostas para a construção do CEIEF, conforme apresentadas no quadro 01, proporcionaram aos professores da rede um aprofundamento na teorização curricular, ao se debater diversos textos que apontam para um currículo não como conteúdos prontos para serem passados aos educandos, mas como uma forma de ressignificar o mundo no qual estão inseridos por meio da aprendizagem. Porém, não se observa por parte das participantes da pesquisa uma compreensão ampliada acerca da temática, conforme já discutido quando se tratou da concepção de currículo.

6.4.2 Educação Integral

Na análise das informações fornecidas pelas participantes da pesquisa em relação ao questionamento se a escola integral apresenta vantagens em comparação com o ensino regular, foi possível averiguar que todas as participantes confirmaram vantagens desse tipo de escola, conforme mostra o quadro 13.

Quadro 13: Vantagens da Escola Integral.

CATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Vantagens	Ampliação do tempo	P1; P2; P4; P7;
	Proteção dos educandos	P5; P6;
	Ampliação do conhecimento	P3;
	Desenvolvimento dos educandos	P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7;

Fonte: Pesquisa realizada com os profissionais.

A análise do documento CEIEF (Maringá, 2013) e do PPP da escola onde a pesquisa foi realizada (Maringá, 2010) reafirmam o posicionamento das participantes.

O CEIEF indica que a educação integral só terá sentido quando ampliar as oportunidades e situações de aprendizagens significativas e emancipatórias. De acordo com o documento, é necessária uma reorganização curricular quantitativa e qualitativa. Nesse sentido, Gonçalves (2006) diferencia o quantitativo, quanto à ampliação do tempo, e qualitativo, como oportunidade de ressignificar conteúdos caracterizados de forma exploratória e vivenciada por educandos e professores.

Considerando o PPP da escola, este ressalta a educação integral no sentido complexo de seu significado, ou seja:

Não se deve reduzir a Educação Integral a simplesmente ampliar a carga horária ou o tempo de permanência do aluno na escola, deve-se incorporar um conceito mais abrangente de integralidade ao elaborar seu projeto pedagógico, procurando acrescentar conteúdos, experiências, informações e ampliação de conhecimentos para os estudantes. A Educação Integral, certamente, é um espaço privilegiado para a incorporação de avanços na forma de ensinar e, dessa maneira, assumir um papel relevante na elevação do rendimento escolar (MARINGÁ, 2010, p.18).

Além da ampliação da jornada escolar, foi abordada pelos participantes P5 e P6 a questão da proteção à infância que, estando no ambiente escolar, não estão nas ruas em situação de risco. Nesse sentido, Arroyo (1988, p. 4) confirma que além do aumento jornada escolar, “outro traço marcante nas propostas de educação em tempo integral é seu caráter preventivo”. A esse aspecto, pode ser agregada a diminuição do insucesso da aprendizagem, bem como o risco de reprovação e evasão escolar (MARINGÁ, 2010).

Percebe-se que Arroyo e o PPP da escola citam a prevenção como forma de dar aos educandos uma melhor qualidade de vida, tirando-os de situações de risco e vulnerabilidade, reduzindo taxas de evasão e repetência, inserindo-os em contextos educacionais, tornando-os cidadãos de direito.

As participantes foram unânimes em considerar como vantagem o desenvolvimento dos educandos, e em especial por P3, como forma de “ampliar os conhecimentos, de ter mais habilidades para futuras brincadeiras, para habilidades e atitudes, para desenvolver melhor várias outras tarefas que são colocadas para eles no dia-a-dia”, o que pode ser confirmado por Cavaliere (2002) que defende a educação integral

[...] como aquela que tem principio basilar, a predisposição de, ao acolher os educandos em sua multidimensionalidade, comprometer-se em propor ações que contribuem para o desenvolvimento equitativo de todas as suas dimensões (CAVALIERE, 2002, p.247).

Nessa perspectiva de educação integral, o currículo será assumido como um processo de construção capaz de interligar as diferentes áreas do núcleo comum, a fim de responder a especificidade do indivíduo no contexto em que ele vive.

Observa-se nas respostas apresentadas, que a escola integral é caracterizada por dois momentos: No primeiro, o educando tem aula do núcleo comum e, no outro momento, participam de oficinas que contribuem significativamente para o desenvolvimento de habilidades, oportunizando aprendizagem, externadas no quadro 14.

Quadro 14: Relatos sobre a oferta de oficinas no período contrário.

Participante	Contexto
P1	[...] à tarde quando as crianças vão para as oficinas.
P4	[...] de manhã ele faz todo o ensino regular, ele aprende tanto, todos os tipos de questões na hora do almoço por exemplo, ele está sendo educado na hora do almoço, ele está sendo educado na hora que ele vai ao banheiro, na hora que escova os dentes, então na hora do descanso, ele tem um descanso. Nas oficinas à tarde são direcionadas também com o currículo da manhã, e são coisas que acontecem no mundo, no nosso dia-a-dia.
P7	[...] tanto no período da manhã que ela tem o núcleo comum, quanto no período da tarde que tem as outras oficinas.

Fonte: Pesquisa realizada com os profissionais.

A educação integral apresentada no CEIEF prevê uma integração entre o núcleo comum e as oficinas pedagógicas, de forma flexível, originando uma nova dinâmica, beneficiando um equilíbrio entre os momentos de caráter mais científico – aulas no período regular, e o lúdico – nas oficinas.

Nesse sentido, Felício (2012), afirma que:

A escola de tempo integral caracteriza-se, sobretudo pela ampliação de permanência do aluno no contexto escolar para a realização de atividades consideradas para além do currículo obrigatório, que contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos (FELÍCIO, 2012, p. 3).

A característica de integralizar áreas distintas, apresentando um currículo diferenciado foi apontada pelas participantes no quadro 15.

Quadro 15: Relatos sobre a elaboração de um currículo diferenciado.

Participante	Contexto
P1	A gente consegue desenvolver nelas habilidades que de repente na escola em apenas com 4 horas a gente não consiga porque nas oficinas a gente oferece para eles uma infinidade de projetos.
P2	De uma forma assim lúdica, prazerosa, através das oficinas, através de recreação, atividades assim, que chamam a atenção das crianças, que vai possibilitar uma apreensão maior do conhecimento científico.
P3	Ampliar os conhecimentos, de ter mais habilidades pra futuras brincadeiras, para habilidades e atitudes, pra desenvolver melhor várias outras tarefas que são colocadas para eles no dia-a-dia.
P4	Ele aprende tanto, todos os tipos de questões.
P5	Vivência mesmo, daquilo que é correto, de uma formação.
P6	Tem que estar estruturado com atividades afins que levem ao conhecimento, que levem a melhorar aquilo que elas trazem de casa.
P7	E através das brincadeiras que tem à tarde, ele aprende muito mais.

Fonte: Pesquisa realizada com os profissionais.

Souza (2010) corrobora nesse sentido ao afirmar a importância da oferta de diferentes atividades que agregam valor ao educando possibilitando a inserção de novas aprendizagens, com o desígnio de promover o diálogo entre os interesses individuais, os conhecimentos e os valores.

Foi possível observar por meio de todas as participantes que, mediante a permanência do aluno na escola, é necessário organizar um currículo diferenciado levando em consideração a especificidade das instituições que ofertam a educação integral que permita uma flexibilidade das ações e das oficinas sem perder o foco, que é o desenvolvimento global do educando levando-o à apropriação do conhecimento.

Pensando em abordagens diferenciadas para o currículo no contexto de educação integral, Hora e Coelho (2004) afirmam que:

Entendemos Educação Integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando-o e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os

conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora (HORA e COELHO, 2004, p. 9).

Nesse sentido, cabe à escola integral romper com paradigmas de formação fragmentados, ou seja, é preciso repensar o uso dos espaços e dos tempos visando oportunizar a formação e o desenvolvimento do educando de forma ampliada, bem como a qualificação de seu corpo docente, para que se possa atuar com competência e autonomia.

Contudo, ao realizar esta pesquisa, verifica-se que a rede municipal definiu as oficinas que seriam ofertadas pelas escolas, fato que demanda atenção. Em uma de suas falas, a participante P3, ao ser questionada se a escola oferecia outra atividade direcionada a ciências, externa o seguinte comentário: “Então, quando a gente iniciou foi assim quando as crianças falaram pra nós, **‘a gente não quer que acaba a GR – ginástica rítmica’** (fala das crianças). Daí a gente foi explicar que hoje o município está trabalhando de uma forma uniforme. Antes quando iniciou a questão da escola integral e a questão do programa mais educação, a gente mesmo assim, criava nossas próprias oficinas. Nós tínhamos liberdade. Hoje não. Já veio isso nas diretrizes. **E o que você acha disso? Da liberdade que vocês tinham e hoje de estar mais limitado? (pesquisador)** Eu acho que tem os dois pontos, o positivo e o negativo. O positivo é porque assim, unificou, a gente faz os planejamentos também de forma como o da manhã. [...] Cada um fazia o que queria e muitas vezes dificultava realmente, até assim a troca de experiência, porque uma tinha a outra não tinha. Isso melhorou, eu acredito que veio pra melhorar, e como teve essa unificação, [...]. **Vocês tinham liberdade? (pesquisador)** Nós tínhamos liberdade. Hoje não. Já veio isso nas diretrizes.”

Ao analisar os pontos positivos e negativos apontados pela participante percebe-se que a rede municipal, ao implantar um currículo – CEIEF, buscou padronizar as oficinas com o intuito de construir juntos os planejamentos e subsidiar formação continuada aos professores. Porém, ao adotar esse posicionamento, tira a liberdade da escola em propor e organizar suas oficinas de acordo com suas singularidades, com os anseios de seus alunos.

Outra abordagem que necessita uma revisão em relação à educação integral foi a apontada por P5: “Eu só acho que teriam que atender crianças que necessitam realmente desse período integral, porque aqui a gente tem um clientela boa, e a gente vê que na periferia são poucas as integrais”.

Para Sacristán (1998, p.170), “a educação não pode ser privilégio de um grupo numa sociedade que pretende ser livre e prática”. Isso significa dizer que todos têm direito ao aparato cultural, a preparação para o trabalho e para agir na sociedade na qual estão inseridos.

Cavaliere (2007) afirma ser necessário avançar as discussões para além de uma visão assistencialistas – concepção essa predominante, pois as escolas necessitam construir propostas pedagógicas, repensando sua função enquanto instituição, que resulte em melhores condições para educandos e professores, fazendo algo novo e que promova a qualidade do trabalho educativo.

6.4.3 Ciências

A disciplina de ciências, conforme já abordada nesta pesquisa passa por constantes adequações no que tange seus conteúdos, metodologia e concepções por parte das participantes.

O ensino de ciências deve possibilitar que os educandos compreendam o conhecimento científico no sentido de ampliar os conhecimentos prévios (GOLDSCHMIDT, 2012). Dessa forma, os professores devem agir como mediadores do ensino de ciências para que a apropriação seja significativa.

As concepções dos professores em relação ao ensino de ciências vêm sendo pesquisada conforme relata Brabo e Sousa (2006, p. 432), que destacam que “do ponto de vista da epistemologia contemporânea, grande parte dos professores, de todos os níveis de ensino, possui uma visão equivocada sobre Ciências”. Nesse sentido, apresentada como verdadeira, intocável e absoluta, não avançando para o que está além dos livros didáticos.

Observa-se na atualidade, a articulação entre ciência, tecnologia e sociedade estabelecendo uma associação entre o desenvolvimento da ciência e tecnologia, crescimento econômico e aumento do consumismo. No tocante a essa perspectiva, surge a indagação de qual seria o papel da ciência? Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010) afirmam que a ciência e a tecnologia não podem continuar sendo vistas como atividades autônomas, mas que devem ser percebidas como processos e produtos.

Veiga (1995) ressalta que o conhecimento científico necessita extrapolar o seu contexto, de forma a ser impregnado por diversos fatores – culturais, sociais, econômicos, políticos, com intuito de se fazer útil para todos.

Nesse aspecto, a educação no âmbito de educação científica precisa ser incorporada aos currículos escolares, proporcionando aos educandos uma visão real e significativa da ciência e da tecnologia, mostrando que ciência não é algo da escola ou de laboratórios, mas que está presente em seu dia-a-dia. Além disso, a visão que restringe a realidade e abdica as contradições deve ser compreendida e ultrapassada. As discussões no campo das teorias e proposições curriculares ampliam o olhar sobre a realidade, ao acrescentar diferentes campos de conhecimentos.

A teoria sobre currículo, neste contexto, se apresenta como temporária, pois seu progresso ou retrocesso está atrelado ao nível de arranjo das forças que a embasam, isso é, está relacionada à leitura de mundo e às concepções vinculadas ao objeto de estudo.

O PPP da escola aponta para essa direção ao afirmar que o ensino de ciências tem por objetivo a socialização do conhecimento científico historicamente produzido, registrado e acumulado pela humanidade, transmitido de geração em geração (MARINGÁ, 2010).

Nesses termos, é imprescindível ofertar uma formação científico e pedagógica aos professores para o desenvolvimento de sistemas educativos, propondo mudanças teórico-metodológicas nos cursos de formação de professores de ciências e de professores generalistas (pedagogos que atendem as primeiras etapas da educação básica – educação infantil e ensino fundamental I), de forma a romper

a concepção positivista de ciência e com uma concepção conservadora e autoritária de ensino-aprendizagem como acumulação de informações e de produtos da ciência, que seguem influenciando e orientando suas práticas educativas; às suas carências de formação geral, científica e pedagógica; às inadequadas condições objetivas de trabalho que encontram no exercício da profissão e a determinadas políticas educacionais fundamentadas em princípios contraditórios à formação crítica dos cidadãos (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010, p. 233).

Sacristán (2000) afirma que os cursos de formação que abordam o aperfeiçoamento, o real significado social e educativo da cultura e do saber, refletem uma prática de ensino com qualidade. Isso significa dizer, que não basta que os professores adaptem o currículo, estes, por meio de suas ações, são mediadores entre a cultura externa a escola e desenvolvida dentro da instituição.

Esse perfil esperado dos professores possibilita uma maior reflexão no processo ensino-aprendizagem, pois faz que estes reflitam sobre o que estão ensinando e discutindo na escola, levando os educandos a utilizarem os conceitos científicos e tecnológicos – antigos e novos, em contextos diferentes, de forma reflexiva e crítica.

Quando indagadas, se apresentavam dificuldades em trabalhar os conteúdos de ciências expressos no currículo da rede municipal de Maringá, a maioria das participantes, afirmou que não, conforme indica o quadro 16.

Quadro 16: Dificuldades em trabalhar os conteúdos de ciências.

CATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Dificuldades	Sim	P2; P6;
	Não	P1; P3; P4; P7;

Fonte: Pesquisa realizada com os profissionais.

As participantes P2 e P6 afirmam ter dificuldade em trabalhar os conteúdos de ciências. Zimmermann e Evangelista (2014) alegam que a insegurança dos professores do Ensino Fundamental (maioria têm formação de Ensino Médio ou formação polivalente, pedagogia), se dá ao fato de utilizarem modelos pedagógicos reproduzidos facilmente e ao esvaziamento de conteúdo científico. Nesse contexto, pode-se afirmar que esses profissionais possuem uma formação deficitária nas áreas específicas de ensino.

P2 relata que sua dificuldade se dá em decorrência da “falta de laboratório, por exemplo, que seria o ideal para estar levando as crianças, estar mostrando através de materiais – telescópio, microscópio”. Dessa forma, observa-se que a falta de recursos dificulta o trabalho dos conteúdos abordados.

A participante P6 menciona ter dificuldade para iniciar o planejamento e o excesso de conteúdos presentes no currículo, “Eu sinto dificuldade em planejar os conteúdos de ciências. Depois que planeja, lá na sala de aula até que eu consigo trabalhar, mas planejar, sentar com a supervisora, tem muita coisa, às vezes muita coisa repetitiva, viu isso no primeiro, no segundo e no terceiro tem que ver de novo. Então eu acho que deveria dar uma enxugada, é essa minha maior dificuldade, a questão do conteúdo”.

A dificuldade apresentada em relação à quantidade pode ser questionada, pois ao analisar o currículo de ciências, proposto pela rede municipal (Anexo 2), verifica-se que os conteúdos estruturantes – Sistema Solar, Planeta Terra, Fontes de Energia, Corpo Humano e

Seres Vivos, são apresentados para todos os anos do ensino fundamental I (MARINGÁ, 2013). Dessa forma, observa-se uma continuidade nos conteúdos, em que os conceitos são discutidos e ampliados sequencialmente.

Essa visão de continuidade e ampliação é questionada por Nóvoa, ao discutir as lógicas curriculares,

(subjacente está) um princípio de complexidade, que rompe com grande parte das convicções do ensino tradicional; por exemplo, o princípio de que se aprende do mais simples para o mais complexo ou do mais concreto para o mais abstrato. A aprendizagem não é um processo linear e deve ser equacionada numa perspectiva multifacetada, bem distante dos simplismos que caracterizam tanto a escola tradicional como a pedagogia moderna (NÓVOA, 2009, p. 37, *apud* ROLDÃO, 2012, p. 77).

O entendimento da aprendizagem como não linear corrobora a ideia de um currículo que não nega o papel das disciplinas escolares, mas que vincula o conhecimento escolar ao conhecimento científico à complexidade que este vem adquirindo constantemente.

Em relação ao estabelecimento de currículos mínimos, a LDB, em seu art. 9, afirma que a união deverá estabelecer em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes que orientarão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1996).

Goodson (2012) utiliza a terminologia currículo escrito como um roteiro que legitima o processo de escolarização. Para ele

o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização (GOODSON, 2012, p.21).

As participantes P1, P3, P4, P5 e P7 informaram que não apresentam dificuldades em trabalhar com os conteúdos de ciências, conforme se observa nas respostas apresentadas no quadro 17.

Quadro 17: Relatos sobre as dificuldades em trabalhar os conteúdos de ciências.

Participante	Contexto
P1	Não.
P3	Não sinto dificuldade, assim eu estou um pouco afastada dessa questão dos conteúdos. Nessa escola a gente procura inclusive valorizar bastante essa disciplina, porque a gente tem até uma oficina de Educação Ambiental.
P4	Não. Então, inclusive agora a gente está trabalhando as camadas da terra, sobre efeito estufa, camada de ozônio, a equipe pedagógica nos passou alguns filmes, apresentamos esses filmes, fizemos atividades na sala pra melhorar isso também. Temos os livros. Não tive grandes dificuldades.
P5	Olha, nos dias de hoje a gente acaba recorrendo muito à internet, ao Google, a pesquisa na internet e quando a gente tem dúvida a gente acaba recorrendo à supervisora e ao pessoal. Eu acho que, se nós não temos pessoas específicas da área dentro da escola, houve um ano aqui na escola uma professora que era formada em ciências e que ela atuava como meio ambiente com os alunos, então se a gente tinha dúvida, corria e recorria a ela, porque ela é específica da área, então ela tem muito mais conhecimento, a formação dela é maior, então ela dava um subsídio maior. Agora esse ano e nos outros anos, ela saiu da escola, então a gente acaba recorrendo mesmo, faz pesquisa, conversa com os colegas, busca livros, busca informação na internet.
P7	Não. Não sei se é porque faz muito tempo que estou no primeiro ano, então eu não tenho dificuldade.

Fonte: Pesquisa realizada com os profissionais.

Algumas considerações se fazem necessárias ao se analisar o quadro 12. A primeira delas é que, conforme apresentado no quadro 05, P1, P2 e P3 fazem parte da equipe pedagógica da escola, assim, não estão diretamente envolvidas com o processo de ensino aprendizagem dos conteúdos de ciências.

Outro aspecto relevante foi apresentado por P5. Ela ressaltou que utiliza como subsídios para auxiliá-la no planejamento das aulas, as tecnologias da informação e comunicação (TICs), conforme demonstra relato: “Olha, nos dias de hoje a gente acaba recorrendo muito à internet, ao Google... busca informação na internet”.

Quanto à utilização das TICs no trabalho pedagógico, os PCNs consideram,

[...] as potencialidades do computador como ferramenta pedagógica estão na possibilidade de criar ambientes de aprendizagem, permitindo comparar e analisar informações, fenômenos naturais, fazer antecipações e simulações, confirmar ideias prévias, experimentos, criar soluções e construir novas formas de representação mental (BRASIL 1997, p. 141).

Nesse sentido, percebemos que a presença das TICs no ambiente escolar auxiliam os professores em suas práticas pedagógicas. Com relação ao ensino de ciências, os computadores apresentam grande potencial enquanto ferramenta tanto para uso do professor, quanto para articular as estratégias com os conteúdos. Nesse sentido, as Diretrizes

Curriculares de Ciências para o Ensino Fundamental sugerem que, além das TICs, os professores possam utilizar diferentes recursos didáticos, como: livro didático, textos jornalísticos, textos científicos, quadrinhos, músicas, mapas, modelos didáticos, telescópio, microscópio entre outros (PARANÁ, 2008).

O CEIEF faz referência à utilização de computadores afirmando que,

A utilização de computadores nas aulas de ciências, por exemplo, permite aos alunos explorarem inúmeras possibilidades inatingíveis anteriormente. Hoje, é mais comum encontrarmos laboratórios de informática do que laboratórios de ciências, visto que laboratórios de informática podem ser utilizados por todas as disciplinas (MARINGÁ, 2013, p. 72).

A utilização das TICs auxilia o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de ciências, pois se apresenta como uma alternativa para a escassez de materiais – microscópios, telescópios conforme relatada por P2, ao apontar a falta de laboratórios como dificuldade para ensinar ciências.

Sacristán (2000), alerta para o fato de que a utilização das TICs não venha desvalorizar a escola. Para isso, é preciso que se pense em um currículo mais amplo, que possa transformar a escola, as fontes de informação, os conteúdos, os métodos de ensino e os recursos que resultem na melhoria da qualidade do ensino.

Muitos professores constroem um conjunto de conhecimentos e de experiências que se traduzem como um repertório de recursos que orientam e consubstanciam sua prática docente. Tal situação pode ser averiguada na fala da participante P7: “Não sei se é porque faz muito tempo que estou no primeiro ano, então eu não tenho dificuldade”, a qual demonstra que sua experiência e vivência enquanto docente reafirma seu posicionamento. Para Tardif (2002), os saberes herdados de experiências anteriores – universidade, tempo de docência, são extremamente persistentes, a ponto de se apropriarem de tal forma que não necessita de revisões sobre determinado conceito e metodologias utilizadas.

Uma vez que a escola onde a pesquisa foi realizada tem a característica de ser integral, as participantes foram questionadas se a escola oferece outra atividade direcionada às ciências, conforme apresentada no quadro 18.

Quadro 18: A escola realiza outras atividades direcionadas às ciências.

CATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Outras atividades	Sim	P1; P2; P3; P4; P5; P7;
	Não	P6;

Fonte: Pesquisa realizada com os profissionais.

Realizando a análise das respostas apresentadas pelas participantes, verifica-se, conforme o quadro 19, que a escola desenvolve outras atividades relacionadas à disciplina de ciências.

Quadro 19: Relatos sobre atividades que podem ser relacionadas às ciências.

Participante	Contexto
P1	A gente tem a oficina ambiental que agente aborda algumas questões principalmente do meio ambiente relacionado a ciências, [...] Recicla óleo, todas as escolas participam, aquele outro da caixinha da Purity das embalagens de leite.
P2	Temos a oficina de Educação Ambiental... temos o recicla óleo.
P3	A oficina de EA é uma das obrigatórias dentro de uma escola integral como a nossa
P4	EA, então essa EA também trabalha com a parte de ciências.
P5	Tem a oficina de meio ambiente, que eu saiba é essa.
P7	Antes tinha, que era a horta lá em baixo que está relacionada ao ambiente, tanto em ciências, que precisa do sol, de água, de tudo, mas depois parou.

Fonte: Pesquisa realizada com os profissionais.

Observa-se que a oficina de EA foi citada por quase todas as participantes, contudo, essa oficina é ofertada em todas as escolas que possuem período integral, como se pode verificar no anexo 1, sendo ofertada para os educandos do 1º (primeiro) e 4º (quarto) ano, como oficina obrigatória.

Além disso, após a leitura e análise do CEIEF, verifica-se que a rede municipal de Maringá, oferece projetos pedagógicos extracurriculares: Fazendo Arte com Purity (Cocamar), Programa Recicla Óleo (Instituto São Francisco de Responsabilidade Socioambiental e desenvolvimento humano), Programa Agrinho (SENAR-FAEP) e Empreendedorismo (SEBRAE). De acordo com o CEIEF, esses projetos/programas discutem conceitos de sustentabilidade, estando diretamente relacionados ao EA (MARINGÁ, 2013).

Contudo, perante a análise do PPP, não foi encontrada nenhuma referência a esses projetos/programas, sendo citada somente a “Educação Ambiental, [...], como conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo, em todas as disciplinas” (Maringá, 2010).

Com exceção de P1 que citou os programas Recicla Óleo e Fazendo Arte com Purity, e P2 o Recicla Óleo, as demais participantes, não citaram os projetos/programas citados no

CEIEF. Nesse sentido, percebe-se que os mesmos acontecem na escola, apesar de não serem referenciados no PPP, revelando que os professores desenvolvem projetos por indicação de órgãos públicos, ao invés de projetos criados a partir da contextualização da escola onde trabalham.

A participante P6 ao relatar que: “Não, que eu saiba não, além dos conteúdos?”, ressalta que não reconhece os projetos/programas já citados. Diante de tal afirmação Coelho (2009) afirma que:

Muitas vezes, as atividades desenvolvidas são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente (COELHO, 2009, p.94).

O fato dos outros projetos/programas, não serem citados pelas participantes, mas acontecerem conforme alega o CEIEF, apontam para que as ações realizadas na escola necessitam ser contempladas no PPP em uma possível reelaboração do mesmo. Além disso, pode-se afirmar que as participantes não estabelecem relação entre o que acontece nesses projetos/programas e o ensino de ciências, pelo fato de não os citarem. Observa-se ainda, que não ocorre uma integração entre os professores, resultando em práticas que não são interdisciplinares, orientadas pela EA, conforme o Art. 10º da Seção II da Lei nº 9.795 (BRASIL, 1999) que institui a Política Nacional de EA que destaca que, “a EA deverá ser desenvolvida como uma prática integrada, contínua e permanente em todos os níveis de modalidades do ensino formal”.

Nessa perspectiva, a EA surge como estratégia para despertar o interesse dos educandos em uma tentativa de proporcionar reflexões e críticas, bem como se posicionar em relação aos complexos problemas ambientais, possibilitando uma mudança de comportamento e de atitudes com o compromisso à conservação do ambiente natural e cultural. Diante disso, percebe-se que a EA é uma das ferramentas essenciais para o trabalho em sala de aula, a qual pode ser integrada às demais áreas do ensino, não se restringindo somente a área das ciências.

Outro fato que foi questionado com as participantes, diz respeito à elaboração dos planejamentos da disciplina de ciências, conforme apresentado no quadro 20.

Quadro 20: Elaboração do planejamento da disciplina de ciências.

CATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Planejamentos	Equipe de Pedagogos	P1;
	Pedagogos + professores	P3; P4; P5; P6; P7
	Secretaria de Educação	P5;
	Não específica.	P2.

Fonte: Pesquisa realizada com os profissionais.

De acordo com as respostas emitidas pelas participantes, referentes à elaboração e à forma como é desenvolvido o planejamento de Ciências averiguou-se uma participação efetiva da supervisora educacional juntamente com as professoras, conforme apresenta o quadro 21.

Quadro 21: Relatos sobre o planejamento.

Participante	Contexto
P3	É desenvolvida como as outras também, através da supervisora. Participo.
P4	O planejamento. Nós desenvolvemos com a supervisora.
P5	[...] mas é feito assim as professoras da série/ano junto com a supervisora e no caso a tarde a coordenadora da educação integral.
P6	Sim, participo, eu e minha supervisora e a outra professora que trabalha na série/ano que eu trabalho. No caso é a professora (L) que tem o 3º ano B, aí no caso eu e ela elaboramos as atividades de acordo com o planejamento que é feito junto com a supervisora. A supervisora junto com a gente organiza o planejamento bimestral, o planejamento de ciências, aí nós vamos tipo, semana a semana selecionando os conteúdos que vamos trabalhar, eu e essa professora coletivamente.
P7	Nós sentamos, nós pegamos a grade curricular, e em cima dela nós montamos o nosso planejamento. Participo. Sim, porque se eu não fizer a elaboração não adianta, porque se eu não tiver ciência da teoria, não tem como fazer na prática.

Fonte: Pesquisa realizada com os profissionais.

Esse trabalho conjunto com a supervisão, observado no relato das participantes, mostra uma preocupação da escola, para que a organização do ensino seja eficiente, bem como a qualificação da ação docente. As participantes P1, P3, P4, P5, P6 afirmaram que a Supervisora Educacional participa de todos os planejamentos. De acordo com o CEIEF é função do Supervisor Educacional,

- Articular os conteúdos trabalhados no ensino regular e nas oficinas;
- Contribuir junto ao Coordenador da Educação Integral com ações relacionadas ao planejamento das oficinas, visando à qualidade e integração do processo de ensino e aprendizagem;
- Socializar o planejamento das oficinas pedagógicas com os professores do ensino regular (MARINGÁ, 2013, p. 46).

O mesmo documento ao abordar sobre o planejamento das oficinas pedagógicas acrescenta que é função do Coordenador da Educação Integral, juntamente com professores, orientador, supervisor educacional, participarem desse momento. Além disso, afirma que o acompanhamento, a avaliação e a construção de um planejamento articulado é responsabilidade de toda a equipe (MARINGÁ, 2013).

O PPP da escola afirma que o processo ensino aprendizagem é promovido por meio dos planejamentos elaborados durante a hora atividade, pois permite a interação entre professores das mesmas séries, possibilitando a troca de informações e conhecimentos. Esses momentos podem ocorrer na escola ou na Secretaria de Educação (MARINGÁ, 2010, p. 43).

A participante P5 afirma que: “O planejamento nesse ano está sendo assim. As supervisoras se encontram lá na secretaria, junto com o grupo da secretaria, elas já trazem mais ou menos esquematizado, daí elas apresentam para as professoras aqui na escola e daí a escola em cima da matriz curricular e do que foi discutido lá, faz, adapta ao seu contexto aquilo que vai ser trabalhado”. Salienta-se que o CEIEF foi organizado pelo coletivo da rede, dessa forma, ao se discutirem o planejamento, conforme P5 abordou mantém-se o papel fundamental do professor nesse momento como a própria destacou.

P2 mencionou sua participação na elaboração do planejamento, indicando apenas os objetivos a serem alcançados por meio da efetivação deste. Nesse caso, não se pode afirmar quem participa da elaboração do planejamento, além dela.

As Diretrizes Curriculares de Ciências para a Educação Básica do estado do Paraná indicam como imprescindível a participação dos professores na elaboração do planejamento visto que, cada professor conhece as especificidades da turma em que leciona (PARANÁ, 2008).

Fusari (2014) afirma que o preparo das aulas é um dos momentos mais significativos da docência e uma tarefa insubstituível, pois cada aula permite a construção de um currículo.

Nesses termos, a escola campo de pesquisa, segue as orientações, desenvolvendo os planejamentos das aulas do núcleo comum, bem como das oficinas, respeitando a diversidade apresentada.

A formação exigida dos professores que atuam na educação básica – educação infantil e ensino fundamental I é a licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2006). Nesse sentido, faz-se necessária a promoção de uma formação continuada nas diversas áreas do conhecimento, no intuito de qualificar os profissionais em sua ação docente e em especial, nos conteúdos

específicos. Nesse contexto, questionaram-se as participantes sobre a oferta pelo município, de formação continuada na área de ciências, conforme retrata o quadro 22.

Quadro 22: O município oferece formação continuada na área de ciências.

CATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Formação Continuada	Não mencionou	P1;
	Muito pouco	P5; P6; P7;
	Não	P2; P3; P4.

Fonte: Pesquisa realizada com os profissionais.

O fato de P1 não mencionar e as participantes P2, P3 e P4, relatarem que não se lembram do município ter ofertado cursos de formação continuada na área de ciências representa uma carência na preocupação da secretaria da educação enquanto gestora. Por sua vez, P5, P6 e P7, consideraram que ocorreram números reduzidos de cursos de formação nessa área, ressaltando a importância para sua própria formação, conforme apresenta o quadro 23.

Quadro 23: Relatos quanto à oferta de cursos de formação continuada.

Participante	Contexto
P2	Não. Não tenho conhecimento. Como eu atuei muitos anos em sala de aula. Não.
P3	Especificamente eu acredito que não. É assim, ciências é vista como outra disciplina que o município já trabalha, mas só para ciências não.
P4	Olha. Que eu me lembre, não.
P5	De ciências mesmo, no ano passado as meninas tiveram sim, no ano passado eu estava na supervisão, elas tiveram formação em ciências para alguns anos. Eu acho que não tem tanta formação.
P6	Muito pouco. Na área de ciências muito pouco. Pra falar a verdade, acho que foi só uma vez, duas, foi muito pouco. Eu acho muito necessário.
P7	Que eu me lembre, nós só tivemos um curso específico de ciências que foi no ano passado. Foi sobre o Sol.

Fonte: Pesquisa realizada com os profissionais.

A carência de cursos de formação continuada na área de ciências reforça a necessidade de se estabelecerem cronogramas de formação. Mendes Sobrinho (1998) ressalta a importância da formação continuada.

[...] o principal desafio para a utilização de uma proposta emancipadora é a formação dos professores. Parto do pressuposto de que uma formação contínua pautada pela ação reflexão ação contribuirá muito para um desempenho profissional consequente, tendo em vista os princípios de uma educação progressista. (MENDES SOBRINHO, 1998, p. 187).

Observa-se por parte do governo federal e dos municípios, a preocupação em ofertar formação continuada na área de Alfabetização e Letramento e na área de Matemática, uma vez que estão presentes nas avaliações nacionais – Provinha Brasil, ANA e Prova Brasil, não se preocupando com as demais áreas do conhecimento. Esse fato é expresso por P5: “A formação do município está mais voltada, na verdade em português e matemática, em ciências eu acho que tem pouca formação, nas áreas, tem pouca formação, poderia ter mais” e por P6: “a gente trabalha muito língua portuguesa e matemática”.

Sacristán (1998) afirma que essas avaliações externas, destacam a característica seletiva e social da mesma, ao mesmo tempo em que descaracteriza e inibe as inúmeras possibilidades do currículo, uma vez, que nega as singularidades locais e culturais.

Contudo, Kramer (1989) afirma que:

[...] há que se ter em vista que a formação do professor que está em serviço é feita na escola e a ela devem estar voltadas as demais áreas, a fim de que se fortaleçam os professores em termos teórico-práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e sobre os problemas enfrentados e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento da sua prática. (KRAMER, 1989, p.197)

Freire (2007) ressalta que a formação para professores na área de Ciências deve, persistir na construção de conhecimentos imprescindíveis, dentre eles ecológicos, sociais e econômicos nos quais estamos inseridos, e agregar a prática ao conhecimento teórico, fazendo que estes sejam utilizados em contextos que os professores labutam.

Carvalho e Gil-Pérez (2006) afirmam que a formação de professores para o ensino de ciências na primeira fase da educação básica devem ser repensadas no sentido da oferta, uma vez que há uma escassez na realização de tais formações.

Goldschmidt (2012) amplia a discussão de Carvalho e Gil-Pérez, ao alegar sobre a formação inicial dos professores que atuam nessa etapa de ensino, uma vez que esses professores, por serem polivalentes, assumem a responsabilidade de ministrar todas as disciplinas. Afirma ainda, que uma formação específica para dominar os conteúdos científicos seria primordial. A participante P5, em sua fala relata a carência didática pedagógica em ciências, durante a formação recebida em sua graduação, “o que você faz de didática específica de cada disciplina, eu acho que é muito pouco”.

As formações continuadas na área de ciências devem partir do conhecimento cotidiano, pois ao se partir do que se vivência, os professores se sentem motivados a aprender o conteúdo científico escolar.

Gil Pérez (1996) afirma que a formação continuada de professores, possibilita a constituição de comunidade investigativas, em prol da discussão de problemas oriundos no processo de ensino e aprendizagem, bem como dinamizar as pesquisa e inovações na didática das ciências.

Outra forma de possibilitar a formação continuada aos professores se dá por meio da participação destes em grupos de estudos. As participantes P1, P2 e P3 afirmaram não participar de grupos de estudos no momento da pesquisa, mas que já realizaram. P4, P6 e P7 participam do PNAIC (Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa), reforçando o posicionamento de formações nas áreas de alfabetização e letramento, bem como em matemática. P5, alega que está aguardando o início de um curso oferecido pelo município na área das TICs (PROINFO). Ressalta-se que as participantes entendem os cursos de formação ofertados pela secretaria de educação e MEC (PNAIC e PROINFO), como grupos de estudos, embora os mesmos não se caracterizem como tal.

Bolzan (2002), afirma que os grupos de estudos auxiliam na construção mútua de conhecimentos e possibilita a autonomia de seus participantes, permitindo que estes avancem além do que conseguiriam se estivessem trabalhando e refletindo sozinhos.

Carvalho e Gil-Pérez (2006) afirmam que os professores precisam olhar para o objeto de ensino, para o conteúdo e principalmente para os educandos – sujeitos da aprendizagem, de modo diferente, possibilitando o rompimento com os modelos pedagógicos antigos. Assim sendo, é fundamental que a formação continuada seja ministrada em todas as áreas do conhecimento, uma vez que os professores são peças fundamentais no processo ensino/aprendizagem, pois não se pode almejar uma melhora na qualidade da educação, que não passe pela qualificação dos docentes. Nesse sentido, o PPP da escola afirma que,

Os cursos de aperfeiçoamento para a equipe pedagógica e professores, dão a estes, suporte para melhorar em sua prática educativa e valorizar também o profissional que tem a grande responsabilidade de atingir o objetivo primeiro da escola: ENSINAR E ENSINAR BEM (MARINGÁ, 2010, p. 43).

Observa-se que o grupo de professores e de profissionais da escola campo de pesquisa reforçam o que está explícito no PPP, a importância e a necessidade de ofertar cursos de formação continuada a todos, no intuito de se ofertar um ensino de qualidade.

Dessa forma, a formação continuada, necessita superar os limites do mero repasse de informações, desvinculada do contexto, garantindo a unificação do cognitivo, do afetivo e do motivacional, promovendo a construção de uma cultura docente diferenciada. É inconcebível, pensar em formação como forma de acumular cursos, palestras, dentre outras. Ela deve ser vista como forma de refletir criticamente sobre práticas docentes e como uma permanente construção de uma identidade profissional e, acima de tudo, pessoal.

6.4.3 Projeto Político Pedagógico

Por entender o PPP como o documento que irá encaminhar o trabalho a ser desenvolvido por toda a comunidade escolar, substanciado pelas proposições de que escola, sociedade e cidadão se buscam formar, optou-se por realizar sua discussão após as demais análises.

Conforme indica o MEC, o PPP se caracteriza por ser

o planejamento geral que envolve o processo de reflexão, de decisões sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da instituição. É um processo de organização e coordenação da ação dos professores. Ele articula a atividade escolar e o contexto social da escola. É o planejamento que define os fins do trabalho pedagógico (BRASIL, 2006, p.42).

Mesmo que o currículo esteja expresso em documentos oficiais, é possível que a escola articule por meio de seu PPP, ações diferenciadas em relação ao trabalho que se propõem desenvolver. O PPP é o planejamento de todo trabalho educativo, determinando o papel dos atores no contexto educacional, bem como as diretrizes acerca dos conteúdos e encaminhamentos metodológicos.

Veiga (1995) e Azevedo e Andrade (2007) consideram fundamental compreender os marcos curriculares presentes nos PPPs das escolas, pois estes se relacionam com a finalidade educativa, com a filosofia da escola, e principalmente, pela interlocução entre o trabalho docente com os objetivos, conteúdos e metodologias do fazer pedagógico.

Buscando compreender o entendimento dos entrevistados acerca do PPP, apresenta-se o quadro 24, referente às categorias identificadas:

Quadro 24: Concepção Projeto Político Pedagógico.

CATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
PPP	Documento	P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7;
	Trabalho coletivo	P1; P2; P5; P6.

Fonte: Pesquisa realizada com os profissionais.

Realizando a análise das respostas apresentadas pelas participantes, averiguou-se que o PPP é um documento fundamental para todos. Neves (2002, p. 110) conceitua o PPP como “um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem e para chegar a que resultados”.

Observa-se que todas as participantes reconhecem o PPP como um documento que reflete a realidade da instituição, sendo necessária a abordagem de identidades e características singulares de cada unidade escolar, considerando-os como elementos diferenciadores da qualidade do PPP.

Os relatos apresentados pelas participantes sobre o entendimento do PPP, enquanto documento, estão expressos no quadro 25.

Quadro 25: Relatos sobre o PPP, enquanto documento.

Participante	Contexto
P1	O projeto político pedagógico é o que vai nortear as ações dentro da escola [...] todas as nossas ações pedagógicas estão contempladas ali, as metas, os objetivos, aquilo que agente quer atingir com os nossos alunos. Então eu acho que ele é o que norteia, eu acho que ele é o coração da escola, da instituição.
P2	Cada escola elabora o seu, com metas, a serem alcançadas em pequeno, médio e longo prazo, vai ser de acordo com a realidade da escola, as disciplinas vão todas ser direcionadas às metas a serem alcançadas.
P3	O PPP eu acho que é um documento que norteia todo o nosso trabalho, todo o trabalho que vai ser desenvolvido na escola.
P4	O projeto é ação pedagógica da escola, então é toda aquela parte de como a gente deve ministrar, de como a gente... os comportamentos da escola, as metas, os objetivos da escola.
P5	Na verdade o PPP é o todo, é o currículo, é o plano de ação, você trabalha todo o ano, você está revendo dentro da escola, você tem a visão da comunidade que você está atendendo, porque quando você está atendendo comunidades diferentes, são pessoas diferentes, que precisam ser atendidas de um modo diferente e o que contempla isso tem que ser o PPP. Então o PPP tem que ser feito em cima daquilo, das pessoas, do grupo que você vai atender.
P6	É o projeto da escola no caso, é onde se busca a sociedade que se anseia, o pai, a escola que você anseia, o aluno que eu quero, a sociedade que eu quero. Então o que eu entendo é o projeto político pedagógico da rede e da escola, dentro da rede a gente faz o da escola.
P7	É o que rege todo o funcionamento da escola, porque dentro dele está tudo, está a matriz, está o regimento, está o conselho, está tudo dentro dele.

Fonte: Pesquisa realizada com os profissionais.

Tais afirmações condizem com o expresso no PPP da escola onde a pesquisa foi realizada. Observa-se que todas as participantes evidenciaram o entendimento que possuem sobre o que é PPP, afirmando sua importância como documento norteador do trabalho da instituição escolar, na busca da formação de uma nova escola, sociedade e educandos.

Além disso, o PPP

é um rumo para a organização do trabalho pedagógico na escola. Rumo este norteado pelo princípio da democratização da educação, assegurado no princípio da democratização da gestão escolar, democratização do acesso e permanência de todos os alunos na escola e da qualidade do processo ensino-aprendizagem (MARINGÁ, 2010, p. 6).

Evidencia-se a participação de todas as participantes na construção do PPP desta escola, com exceção de P1 que mencionou sua participação apenas em sua avaliação. Nesse sentido, observa-se o processo de reflexão coletiva como mencionada por P5, “nós tivemos reuniões, participamos de tudo”, e P6, “foi tenso, intenso também, um projeto que foi, voltou, teve análise, a gente voltou discutir”.

De acordo com o PPP, a sua construção permitiu uma reflexão coletiva, ao proporcionar situações que retratam conflitos, mas que também possibilitam a busca de novos caminhos, por meio de avaliações constantes e de contínuos ajustes (MARINGÁ, 2010).

Araújo (2010) ressalta que o PPP é um documento fruto de um trabalho coletivo, que permite à equipe pedagógica (diretores, pedagogos e professores), demais servidores, educandos, pais, enfim, toda a comunidade escolar, construir um caminho permeado por pesquisas, reflexões, discussões, consensos, contradições oriundas de construções coletivas.

A construção do PPP foi externada pelas participantes P2, “Participa toda a comunidade escolar”; P5, “o PPP tem que ser feito em cima daquilo, das pessoas, do grupo que você vai atender”.

Veiga (1995) discorre sobre o PPP:

[...] é um produto específico que reflete a realidade da escola situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciada. É um instrumento classificador de ações educativas da escola em sua totalidade (VEIGA, 1995, p. 106).

Assim, é necessário discutir a elaboração do PPP, fomentado sob a dialética da vivência democrática, reunindo diversos sujeitos, adicionando importantes fatores socioculturais para a plena formação do aluno. Dessa forma, pode-se estabelecer um paralelo

entre as atividades de aprendizagem na escola e fora dela, edificando um currículo significativo.

As características de escola integral foram citadas pela participante P3, “Então é muito importante, principalmente na escola que quer, em tempo integral, que é uma proposta diferenciada, é importante que a gente tenha essa proposta bem clara, para que haja realmente a diferença no trabalho a ser realizado”. Esse fato reflete o posicionamento do MEC, sobre a educação integral,

É somente a partir do projeto político pedagógico, construído coletivamente, que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva da Educação Integral. A Educação Integral não é apenas algo baseado em princípios legais e valores sociais, visa responder aos desafios concretos da comunidade onde está inserida a escola (BRASIL, 2011, p.15).

Nesse sentido, o PPP da escola, define que o mesmo deve ser construído de forma clara, levando em consideração que as ações da Educação Integral possibilitarão a redução do fracasso escolar (evasão e reprovação), refletindo diretamente na regularização do fluxo escolar. Somando-se a esse fator, contribui para ascensão da autoestima e da motivação de toda a comunidade escolar, em especial, dos professores e educandos. Outra vertente estimulada pela educação integral está relacionada ao aprendizado dos educandos, gerando a possibilidade de desenvolverem novos talentos, habilidades e competências (MARINGÁ, 2010).

A participante P6 mencionou o fato de o PPP definir em linhas gerais a sociedade, a educação e os educandos, que se pretende formar. De acordo com ela “é onde se busca a sociedade que se anseia, o pai, a escola que você anseia o aluno que eu quero, a sociedade que eu quero”. Essa afirmação reforça os pressupostos contidos no PPP da escola de que a educação é a única saída para enfrentar a crise, pois é por meio de uma educação de qualidade que os indivíduos conhecem a realidade na qual estão inseridos e lutam para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para isso, é essencial que a educação seja compreendida como direito de todos, produzida coletivamente e de forma permanente (MARINGÁ, 2010).

Em síntese, ao se construir o PPP de uma unidade escolar, seus integrantes se preocupam em propor formas de organizar o trabalho pedagógico visando a oferta de uma educação de qualidade e, acima de tudo, a superação dos conflitos oriundos nesse espaço propício para a socialização dos indivíduos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre a temática do currículo e da educação integral estão presentes nos órgãos que regulamentam a educação básica brasileira – MEC, Secretarias Estaduais, Secretarias Municipais e principalmente, nas unidades escolares que ressignificam a práxis docente continuamente.

Nesse intuito de continuidade, a rede municipal de Maringá-PR, após anos de utilização de uma proposta curricular, concretizou em 2013 um documento intitulado como Currículo para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva de unificar o trabalho da educação municipal maringaense.

Esse documento, ao abordar a concepção teórico-metodológica e os conteúdos adotados na educação infantil nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação especial e na educação integral, subsidia os profissionais em seu trabalho enquanto professores.

Ao realizar este trabalho, pode-se perceber que a construção de um currículo embasado nos conhecimentos produzidos pela humanidade e pela vivência dos indivíduos que frequentam o espaço chamado escola, necessita estar melhor estruturado e articulado com a realidade atual.

Perante o observado sobre o entendimento de currículo, as participantes possuem um conceito atrelado à teoria tradicional de currículo que busca fornecer respostas para o quê e como ensinar, entendendo-o como uma mera relação de conteúdos, atividades, objetivos e metodologias. Conforme retratada, a concepção tradicional de currículo não traz consigo discussões pertinentes às relações atuais, entre o conhecimento e os indivíduos e principalmente entre os próprios indivíduos, pertinentes nos dias de hoje, em que a sociedade busca sua ressignificação, incorporando valores e ideias antes negados, características essas marcantes na teoria de currículo crítico.

Porém, percebe-se uma aproximação entre essa ideia de currículo crítico, com a de PPP apresentada pelas participantes, no sentido de compreenderem o último como algo elaborado coletivamente por todos os membros da escola, onde se define qual sujeito, escola e sociedade espera-se formar, uma vez que, com a ampliação de tempos e espaços, propostos pela implantação da educação integral, se faz necessário que ocorram mudanças nessas concepções.

Segundo Veiga,

A principal possibilidade de construção do projeto político pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isso significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva (Veiga, 1995, p. 14).

Nesse sentido, a Portaria Interministerial nº 17/2007, regulamentada pelo Decreto 7.083/10, que institui a educação integral em nosso país, ao definir os macrocampos para constituírem seu currículo, possibilita que as unidades escolares vivenciem a experiência de ser diferente, fazer algo diferente, de ter autonomia.

Contudo, essa autonomia, essa liberdade, expressa pela Portaria Interministerial e pela própria LDB, no sentido de possibilitar que as unidades escolares respeitem suas singularidades e sua cultura, foi negado ao se unificar um currículo para a escola integral.

Isso significa dizer que a escola teria por função estruturar um currículo condizente com sua realidade, com suas particularidades e não meramente como forma de reprodução do que está posto pela classe hegemônica.

Esse posicionamento sistematizado pelo CEIEF é contrário ao desenvolvimento dele próprio, pois embora a rede municipal tenha possibilitado uma ampla discussão acerca da definição e constituição de currículo por meio da leitura de documentos, enquanto território a ser constituído pelas singularidades, pela cultura, pela quebra de paradigmas do que está posto como verdade absoluta no decorrer da história, não foi verificada, uma nova conceituação do mesmo.

Destaca-se como ponto relevante nesta pesquisa a disciplina de ciências, em que as participantes relataram não terem dificuldade em trabalhar com os conteúdos. Porém, o fato de mencionarem que os professores recorrem à internet quando surgem dúvidas sobre algum conteúdo deve ser considerado. A rede mundial de computadores é suscetível a qualquer tipo de informação, seja ela verídica ou não, por isso, o professor deve verificar em outras fontes sua veracidade e agir com discernimento.

Outra forma de sanar questões conceituais e metodológicas em relação a esta, e às demais disciplinas, seria a consolidação da formação continuada, pois, como foi mencionada pelas participantes, esta é falha, e tem como foco as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Tais formações reforçam a política das avaliações em larga escala, que acabam

por ranquear escolas, estipulando a destinação de recursos, prestígio e ideologia de classes dominantes.

Sugere-se que a rede municipal firme parcerias junto às instituições de ensino superior, no intuito de que estas subsidiem formação continuada, consistente e eficaz para seus profissionais, no sentido de se ampliarem as discussões sobre as teorias curriculares, educação integral, conteúdos, a relação destes com os indivíduos, de forma a compreender como ocorre a concretude e a efetivação de um currículo.

8. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. V. B. Projeto Político Pedagógico: uma construção coletiva para a consolidação da gestão democrática. **Dissertação de Mestrado**. Brasília, 2010.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G.. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, s.l., n. 65, p. 3-10, 1988.

AZEVEDO, M. A. R. de; ANDRADE, M. de F. R. de. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. **Educ. Rev.** Curitiba, n. 30, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 de junho de 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BEANE, J. A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, pp. 91-110, Jul/Dez 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>>. Acesso em: 21 de março de 2014.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRABO, J. de N.; SOUSA, C. M. S. G. Pedagogia e pedagogos no imaginário dos professores de ciências brasileiros: um estudo preliminar. **Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias**. Vol. 5, nº 3, 2006.

BRANCO, V. **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores na Educação Integral**. Tese. Curitiba: UFPR, 2009.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**. Secretaria de Educação Básica. Série Mais Educação. Brasília: SEB/MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC, SECAD, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mais Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article>. Acesso em: 7 maio 2012.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. MEC/SEE, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais: Ensino de quinta à oitava série**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais: Ensino de primeira à quarta série**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial n° 17**, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D2446%26Itemid%3D&ei=U-F7UdDUOpC69gTS6oGYBw&usg=AFQjCNF WvIRi-Ucbo-BTuIn0 UbmZ004FbQ&sig2=VLIP5ptXIFP_iLTnkPJLcQ>. Acesso em: 20 de abril de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Territórios Educativos para Educação Integral**. PDE – Mais Educação. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos – avaliação e planejamento**. Caderno 4. Brasília: SECAD, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006b.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n° 7.083**, de 27 de Janeiro DE 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm> Acesso em: 20 de abril de 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 10 jun. 2012.

BURGO, O. G. **Metodologia do Ensino de Ciências**. 2. ed. Maringá: CESUMAR, 2012.

CARVALHO, A. M. P. de e GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, A. M. P. Introduzindo os alunos no universo das ciências. In: WERTHEIN, J. e CUNHA, C. **Ensino de Ciências e Desenvolvimento: o que pensam os cientistas**. 2ª ed. Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, 2009.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 de abril de 2014.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral. In: LECLERC, G. F. E.e MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n° 45, p.91-100, jul./set. 2012.

CAVALIERE, A. M. V.. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

COELHO, L. M. C. da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

FELÍCIO, H. M. dos S. Análise Curricular da Escola de Tempo Integral. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8, n. 1, abril, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FUSARI, J. C. **O Planejamento do Trabalho: algumas indagações e tentativas de respostas**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf>. Acesso em 30 de março de 2014.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

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 contexto ibero-americano**. Campinas, São Paulo: Autores Associados: NUPES, 1996 (Coleção formação de professores) 170 p.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLDSCHMIDT, A. I. O ensino de ciências nos anos iniciais: sinalizando possibilidades de mudanças. **Tese de Doutorado**. Orientador: Élgion Lucio da Silva Loreto. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, RS, 2012.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, M. do C. R. L. **Escola de tempo integral: redimensionar o tempo ou a educação?** - Campinas: PUC, 2009.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. 2006. **Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária**. Educação Integral. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. 10. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

HORA, D. M. e COELHO, L. M. **Diversificação curricular e Educação Integral**. 2004, p. 1-18. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/divercurriceducint.doc>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

KRAMER, S.. **Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço**, REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, nº70/165, MEC-INEP, Brasília, 1989.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

LOPES, A. C. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Unijuí, 2007.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARINGÁ, Secretaria Municipal de Educação. **Escola Municipal Pioneiro Silvino Fernandes Dias – Proposta Pedagógica**. Maringá: SEDUC, 2010.

MARINGÁ, Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Maringá: SEDUC, 2013.

MATOS, M. C. de; PAIVA, E. V. Currículo integrado e formação docente: Entre diferentes concepções e práticas. **Vertente**. Nº 33. São João Del Rey: Universidade Federal de São João Del Rey, 2009. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/Vertentes/Maria%20do%20Carmo%20e%20Edil.pdf>>. Acesso em 20 de março de 2014.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. Ensino de ciências e formação de professores: na escola normal e no curso de magistério. **Tese de doutorado**. Florianópolis: UFSC / CED, 1998.

MOLL, J. Escola de tempo integral. In: LECLERC, G. F. E. e MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, nº 45, p.91-100, jul./set. 2012.

MOREIRA, A. F. B. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, Cultura e formação de professores. **Educar**. Curitiba, nº 17, p. 39-52. 2001. Editora UFPR.

NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. O Ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 39, p. 225-249, set. 2010.

NERLING, M. A. M. **Currículo, cultura e interculturalidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2006. Orientação: Dr. Telmo Marcon.

NEVES, C. M de C. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **O projeto político pedagógico e a organização do trabalho da escola**. Campinas: Papirus, 2002.

ROLDÃO, M. do C. Currículo, formação e trabalho docente. In: SANTOS, L. L. de C; FAVACHO, A. M. P. (Org.). **Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

OLIVEIRA, M. A. M., SOUZA, M. I. S. e BAHIA, M. G. M. Projeto político-pedagógico: a construção à implementação. In: OLIVEIRA, M. A. M. (org.) **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens**. 8ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: Departamento de Educação Básica, 1990.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Ciências para o Ensino Fundamental**. Curitiba: Departamento de Educação Básica, 2008.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba: Departamento de Educação Básica, 2010.

PERRENOUD, P. **Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza** – saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RIBEIRO, V. M. B. A construção do conhecimento, o currículo e a escola básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n.58, abr./jun. 1993. Disponível em <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/858/770>>. Acesso em: 10 de março de 2014.

ROCHA, M.; BERTONI, D. ; SANTOS, E. Ciências. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba: Departamento de Educação Básica, 2010.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, J G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, N. Currículo: um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**. Nº 16. São Paulo, 2003 – pp. 35-38. Disponível em <http://ead.opet.net.br/conteudo/ead/Moodle_2.0/graduacao/pedagogia_2013/org_tra_peda/PDF/LEITURA_2_aula_7.pdf>. Acesso em: 15 de março de 2014.

SILVA, M. C. da; QUELUZ, G. Noções das Relações entre o Ensino de Ciências e os acontecimentos históricos que envolvem a Ciência, a Tecnologia e o Ambiente. **Coletânea “Educação & Tecnologia”**. Curitiba: Editora do CEFET-PR, p. 46-69, 2003. Disponível em: <http://www.pessoal.utfpr.edu.br/macloviasilva/arquivos/nocoos_ensino_ciencia.pdf>. Acesso em: 10 de novembro de 2013.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, D. de M. Educação Integral em Palmas no Tocantins; Implantação e Sustentabilidade. In: DALBEN, Ângela I. L de Freitas (et. al.). **Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Didática e Prática de Ensino).

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2011.

VEIGA, I. P. **Projeto Político da Escola: uma construção coletiva**. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível. Ilma P. A. Veiga (org.). Campinas, SP: Papirus, 1995.

Zimmermann, E; Evangelista, P. C. Q. Motivando Pedagogos a Ensinar Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **IX ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA**. Disponível em <file:///C:/Users/ENSINO_2/Downloads/tap-si-06.pdf>. Acesso em 15 de abril de 2014.

APÊNDICES

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DO LOCAL

Maringá-PR, 20 de março de 2013.

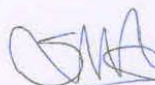
Ilmo Sr.
Prof. Ms. Ricardo César Gardiolo
Presidente do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos – COPEP
UEM – Universidade Estadual de Maringá.

Prezado Presidente,

Eu, Profª Solange Munhoz Arroyo Lopes, declaro, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE MARINGÁ-PR, sob a responsabilidade da pesquisadora Profª. Drª. Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira, conforme Resolução CNS/MS 196/96, assume a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 196/96, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005), viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Esperamos, outrossim, que os resultados produzidos possam ser informados a esta instituição por meio de Relatório Anual enviado ao COPEP ou por outros meios de praxe.

De acordo e ciente,



Profª Solange Munhoz Arroyo Lopes
Secretária Municipal de Educação

Profª Solange Munhoz A. Lopes
Secretária de Educação
DBC. 0017/2013 - GAPRE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “O Currículo de Ciências para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Integral da Rede Municipal de Maringá-PR”, que faz parte do curso de Pós-Graduação em Educação para Ciência e a Matemática e é orientada pela Professora Doutora Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é verificar como ocorre a aplicação do currículo de Ciências em uma escola integral dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Maringá-PR. Para isso, a sua participação é muito importante, e ela se daria por meio de uma entrevista semiestruturada que será gravada com recurso áudio-visual, que abordará assuntos como: Currículo, Projeto Político Pedagógico, Disciplina de Ciências e Formação Continuada.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados são que a partir dessa pesquisa possamos fomentar a discussão entorno da temática de Currículo e fornecer subsídios para elaboração de propostas de Formação Continuada em torno da Disciplina de Ciências, especificamente na Educação Integral.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Eu, _____ (nome por extenso do sujeito de pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pelo Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira.

_____ Data: _____
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Erick Rodrigo Buciole, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data: _____
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Erick Rodrigo Buciole
Rua Martim Afonso, 1335, Bl. A, Ap. 106. Maringá-Pr.
Telefone: (44) 9927-5913 e (44) 3031-8568
e-mail: erickbuciole@gmail.com

Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira
Rua Nelson Abraão, 505, Maringá-Pr.
Telefone: (44) 3011-4707 e (44) 9112-9171
e-mail: alormoreira@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM
Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.
Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.
CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4444
E-mail: copep@uem.br

Entrevista Semiestruturada

1. Sexo () Masculino () Feminino
2. Idade: _____
3. Qual é sua formação?
 - a) Nível médio:
 - b) Graduação:
 - c) Especialização:
 - d) Mestrado:
 - e) Doutorado:
4. Há quanto anos atua como professor (a)?
5. E em particular nessa escola, qual é o seu tempo de docência?
6. A ampliação da carga horária, como escola integral, favorece a aprendizagem?
Justifique.
7. O município promove a formação continuada do docente? Como?
8. Existe alguma formação específica à disciplina de ciências? Como ela é realizada?
9. O que você entende por currículo?
10. Você conhece o currículo da rede municipal de Maringá?
11. Você pode informar como foi a elaboração desse currículo?
12. O que você entende por Projeto Político Pedagógico?
13. Você participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico de sua escola?
14. Como você faz uso do PPP da escola?
15. Que dificuldades você encontra para trabalhar os conteúdos de ciências?
16. Você desenvolve alguma atividade que não se encontra no PPP da escola? Pode citar algum exemplo?
17. Além das aulas de ciências, a escola desenvolve outra atividade relacionada às ciências naturais?
18. Como é desenvolvido o planejamento da disciplina? Você participa da elaboração?
Como?
19. Você participa de algum grupo de estudo?

Entrevista – P1.

Sua idade?

45 anos.

Formação?

Minha formação é pedagogia com pós-graduação em educação especial.

Há quanto anos atua como professora?

Atuo como professora desde 1986. Assim que me formei no magistério comecei a dar aula no ano seguinte. Não atuei como professora apenas, atuei como orientadora educacional.

E em particular nesta escola, qual é o seu tempo de docência?

Aqui estou como orientadora. Faz quatro anos que fui convidada para a orientação só que eu trabalhei na [...] por dois anos. É o segundo ano que eu estou aqui na Silvino.

Você é concursada? Ou contratação temporária?

A contratação não é temporária é um convite. Sou concursada como professora, tenho dois concursos um de 1997, com 20 horas e o outro concurso de 2000, também de 20 horas.

A ampliação da carga horária, como escola integral, favorece a aprendizagem? Justifique.

Olha, eu já atuei em ambas as escolas na orientação, em outra escola que era ensino regular e nessa. O que eu acho é o seguinte, que à tarde, quando as crianças vão para a oficina, agente consegue desenvolver nelas habilidades que de repente na escola apenas com 4 horas agente não consiga, porque nas oficinas agente oferece para eles uma infinidade de projetos de outras atividades que no ensino regular não dá tempo do professor fazer. Então, eu acho assim que agente desenvolve o aluno mais na totalidade.

O município promove a formação continuada do docente? Como?

O Município contribui com as atividades, os professores fazem cursos de capacitação, há palestras, agora também como o pessoal do pacto que eles estão fazendo, tem o pessoal que faz outros cursos que a prefeitura oferece também. Viabiliza para a gente fazer pós, para quem não tem pedagogia, o município dá uma força pra fazer, tem várias instituições que tem ali uma ligação com a prefeitura. Eu acho que sim, vai da vontade do profissional de querer se formar. Porque há alguns que mesmo quando agente mostra os cursos, oferece, eles não se

dispõem a fazer, outros já querem fazer e se dispõem a fazer, a prefeitura oferece, vai da força de vontade de cada professor.

Em relação à disciplina de ciências, a prefeitura oferece algum tipo de formação?

Só os cursos de formação. Pra gente que está na área de coordenação, agente tem seminários tem outros eventos, mas para o professor os cursos de formação.

O que você entende por currículo?

O currículo pra mim é um documento que vai nortear tudo aquilo que vai ser feito dentro da escola e do município. Ele é um plano geral, seriam as ações das escolas do município, então lá vai estar os conteúdos, as estratégias, as ações, tudo aquilo que vai viabilizar a educação em cada escola.

Você conhece o currículo da rede municipal de Maringá? Pode informar como foi a sua elaboração?

Então, ano retrasado fui a algumas reuniões quando agente começou a montagem dele, então eu participei de uma parte sim, depois eu na verdade, as reuniões eram aos sábados então ficou difícil para mim, mas eu tenho assim um conhecimento bem assim, não totalmente minucioso, mas bem assim o conhecimento dele.

Pode informar como foi a sua elaboração?

Olha no primeiro momento ele foi discutido com os professores, e de cada escola foi tirado um grupo para ir lá e formalizar ele, mas cada grupo representava a sua escola e o que tinha se discutido na escola. Então eu posso dizer da escola que eu estava como foi feito, foram reunidos os professores, nós apresentamos, discutimos e nos dias da reunião, porque quem ia para a reunião era a supervisora e a orientadora, então agente levava as questões da escola, mas havia um grupo mais formalizado para depois organizar as informações colhidas.

O que você entende por Projeto Político Pedagógico?

O projeto político pedagógico é o que vai nortear as ações dentro da escola, o currículo ele é mais abrangente. O projeto político pedagógico é cada escola, a sua. Por exemplo, o projeto político pedagógico desta escola pode não ser igual ao de outra escola do município, porque aqui agente direcionou. Eu não estava em 2010 quando o projeto da nossa escola foi feito, mas eu estava quando ele foi avaliado, então todas as nossas ações pedagógicas estão contempladas ali, as metas, os objetivos, aquilo que agente quer atingir com os nossos alunos. Então eu acho que ele é o que norteia, eu acho que ele é o coração da escola, da instituição.

Como você faz uso do PPP da escola?

O uso do projeto político pedagógico está em tudo. Inclusive como orientadora até as minhas ações estão previstas lá dentro, o meu trabalho desenvolvido com os alunos, o acompanhamento pedagógico, aquela conversa com a família a intervenção com a criança. Então eu tenho de estar sempre olhando o projeto político pedagógico para eu não fugir dele, porque toda, até as minhas ações lá dentro estão contempladas.

Você desenvolve alguma atividade que não esteja no projeto político pedagógico?

Olha, no momento não, tudo o que está dentro do plano. Inclusive o nosso plano, ele também tem que constar a educação integral. Então tudo que está previsto em relação às oficinas pedagógicas e ao ensino regular está contemplado no projeto. Neste momento não há nenhuma ação que agente tenha feito que não esteja lá. Inclusive assim, datas comemorativas, as ações que agente costuma fazer no final do ano, alguns eventos, tudo esta contemplado lá.

Além das aulas de ciências essa escola desenvolve alguma outra atividade relacionada a ciências naturais?

Agente tem a oficina ambiental que aborda algumas questões principalmente do meio ambiente relacionado a ciências. Agora, fora essa não. Então agente tem alguns projetos que agente desenvolve em parceria com o município que abordam as questões ambientais.

E das atividades que você citou tem alguma que é exclusiva por se tratar de uma escola de ensino integral?

Eu acho que não. Sabe, porque, todos os projetos que nós desenvolvemos são colocados para a rede toda. Por exemplo, o “Recicla óleo” todas as escolas participam, aquele outro da caixinha da Purity, das embalagens de leite, ele também é para as outras escolas, então exclusivo para nossa escola não tem.

Nem essa oficina de educação ambiental que você citou?

Não, porque tem outras escolas, que também tem as escolas que atendem não em período integral, mas que tem mais educação, elas também atendem a essas oficinas, porque houve uma época que a Silvino por ser uma escola integral ela tinha oficinas diferenciadas, até o ano passado, então agente tinha várias oficinas que outras escolas não tinham, mas depois que veio o programa, as regras para as escolas de período integral, ai agente passou obedecer a esse plano de ação da escola integral e agente tem que contemplar as mesmas oficinas,

inclusive agente tinha outras oficinas que foram canceladas para colocar as oficinas obrigatórias da escola integral.

Que atividades específicas você realiza nesta escola que tenha caráter integral?

Olha, eu vou dizer pra você que praticamente todas, porque na nossa escola as crianças chegam às sete e vão embora às quatro e meia, outras vão às cinco, ficam o período todo na escola, então praticamente tudo que agente realiza é de uma forma integral.

Em relação ao planejamento da disciplina de ciências, você participa dessa elaboração?

Como ele é desenvolvido?

Olha, em algumas situações eu estou junto com a supervisora na elaboração sim, mas, na maioria das vezes, quem conduz essa parte do planejamento é a supervisão.

Inclusive dessa oficina de educação ambiental?

Ai é a coordenadora do Mais Educação, ela que coordena essa parte, o ano passado eu acabei indo para algumas formações junto com ela, pois agente desenvolve o trabalho junto então eu acabo indo para a formação com ela, mas quem conduz o planejamento com o professor é a coordenadora.

Você participa de algum grupo de estudo fora da secretaria de educação?

Não, este ano não estou participando de nada. Este ano estou querendo ficar mais sossegada, o ano passado sim, estava terminando pós, mas esse ano não.

Entrevista – P2.**Sua idade?**

43 anos.

Há quantos anos atua como professora?

22 anos de magistério.

E em particular nessa escola, qual é o seu tempo de docência?

4 anos na escola, comecei em 2010, quando inaugurou a escola.

Qual é sua formação?

Minha graduação é em pedagogia, pós-graduada em neuropedagogia.

Você é concursada pelo município?

Sim, tenho 2 padrões.

Que função você exerce na escola?

Coordenadora da Educação Integral.

Você acredita que a escola integral possa apresentar vantagens, em relação à escola regular?

Sim, algumas vantagens, não só do aluno permanecer mais tempo, mas como a gente está aprofundando mais os conteúdos do ensino regular, de uma forma assim lúdica, prazerosa, através das oficinas, através de recreação, atividades assim, que chamam a atenção das crianças, que vai possibilitar uma apreensão maior do conhecimento científico.

O município contribui com a formação continuada dos docentes?

Sim.

De que forma?

Através das formações, eles têm um cronograma. De dois anos pra cá, aumentou a carga horária, tem sido muito proveitoso.

Em relação à disciplina de ciências, houve formação específica na área de ciências?

Não. Não tenho conhecimento. Como eu atuei muitos anos em sala de aula, não.

O que você entende por currículo?

Currículo é assim, um projeto maior, elaborado por um grupo de pessoas, fundamentado numa teoria, onde o ensino, as partes do programa de ensino, vão ser direcionados através dos objetivos e metas. E conceito de sociedade, de ensino, de homem.

Você conhece o currículo da rede municipal de Maringá?

Em partes.

Você sabe informar como foi a elaboração desse currículo?

Olha, foi assim um grupo específico que participou. Soube de algumas reuniões que teve.

Você sabe me dizer se houve participação coletiva?

Não. Um grupo específico.

O que você entende por projeto político pedagógico?

Já o PPP, cada escola elabora o seu, com metas, a serem alcançadas por pequeno, médio e longo prazo, vai ser de acordo com a realidade da escola, onde as disciplinas vão todas ser direcionadas em direção às metas a serem alcançadas. Participa toda a comunidade escolar. Foi feito em 2010, esse ano (2013), a gente reformulou.

Você participou da elaboração do PPP, desde o início?

Sim.

Como você faz o uso do PPP da escola?

A gente tem as metas, então de acordo com o planejamento, vai ser de acordo com as metas, pra gente alcançar, pra avaliar o nosso trabalho, se foi alcançado ou não.

Você desenvolve alguma atividade que não se encontra no PPP da escola?

Através das oficinas, como coordenadora, cuidando dos planejamentos.

Mas essas atividades não estão contempladas no PPP, essas outras atividades, ou elas estão contempladas no projeto?

Elas estão contempladas, mas ouve algumas mudanças.

Você pode citar algum exemplo?

Não. Algumas oficinas, por exemplo, assim, elas, agora estão mais direcionadas, foi criada a matriz curricular de educação integral, de 2012 pra cá.

Quem participou dessa elaboração, dessa matriz curricular que você citou?

Foi. Na época, os coordenadores, os supervisores.

Os coordenadores do programa?

Isso.

Mas da Secretaria da Educação ou das escolas?

Das escolas, que coordenavam as escolas.

Você encontra alguma dificuldade em trabalhar os conteúdos da disciplina de ciências?

Sim. A falta de laboratório, por exemplo, que seria o ideal para estar levando as crianças, estar mostrando através de materiais – telescópio, microscópio.

Em relação às ciências, a escola desenvolve alguma outra atividade?

Nas oficinas, sim.

Você pode citar alguma?

Temos a oficina de Educação Ambiental. A escola em si, temos o RECICLA ÓLEO, que é recolher, as crianças trazem o óleo, a gente explica o que ele pode prejudicar a natureza, os pais colaboram bastante.

Algo mais?

E na oficina de Educação Ambiental, eles desenvolvem projeto, por exemplo, os cuidados, a gente fez um trabalho sobre a dengue, estão fazendo sobre a reciclagem do lixo, a preservação do meio ambiente através da escola, os bons hábitos.

Dessas atividades que você citou, tem alguma que é exclusiva dessa escola, por se tratar de uma escola integral?

Exclusiva? Não, que a gente trabalha mesmo, são os bons hábitos de higiene, de preservação do espaço, do ambiente que eles vivem. Eles elaboram cartazes, cuidado do espaço escolar, cuidado com a higiene.

E que atividades específicas você realiza nessa escola de caráter integral?

Não. A gente procura trabalhar dentro da matriz curricular.

Como é desenvolvido o planejamento da disciplina de ciências, ou então, como você disse dessa oficina de Educação Ambiental? Você participa dessa elaboração?

Sim.

Como é esse planejamento?

Ele é voltado mais para conscientizar a criança da preservação da natureza, como cidadão. A gente desenvolve em direitos humanos algumas atividades.

Além dessas formações que você mesmo já citou, que a prefeitura, que a SEDUC organiza, você participa de algum outro grupo de estudo?

Não. A proposta da educação integral é reservar um tempo, das 4h30min até às 5 horas, mas não foi possível ainda, por falta de funcionário. Agora, grupo de estudo eu iniciei um sobre a matriz curricular com os professores.

Entrevista – P3.**Idade?**

53 anos

Formação?

Sou formada em pedagogia, mas também sou formada em administração hospitalar.

Pós-graduação?

Pós-graduação, tenho duas, uma em neuropedagogia e em dificuldade de aprendizagem na prática pedagógica.

Sua função na escola?

Atualmente. Eu sou orientadora, meu concurso é de orientação. Mas atualmente estou na direção da escola Silvino Dias, desde quando inaugurou em 2010.

Vou ter que mudar a pergunta, pois iria perguntar a quanto tempo você atua como professora, uma vez que você disse que é orientadora, então há quanto tempo você atua na educação?

Na educação, há 21 anos.

Nesta escola?

3 anos e meio. Desde sua inauguração. Que foi em 2010.

Que vantagens você acredita que a escola integral possa apresentar em relação à escola regular?

Eu acredito que as crianças, tendo a possibilidade de ficar o dia todo, como é o caso da nossa escola, desta escola integral, eles têm muito mais possibilidade de ampliar os conhecimentos, de ter mais habilidades pra futuras brincadeiras, pra habilidades e atitudes, pra desenvolver melhor várias outras tarefas que são colocadas pra eles no dia-a-dia.

Em relação à formação continuada do docente, o município contribui para essa formação? De que forma?

Sim. O município contribui através das formações que acontecem, elas realmente tem acontecido, principalmente nos anos anteriores, esse ano, um pouco menos, mas sempre com muitas jornadas, palestras, formações com cursos que tem contribuído bastante.

E em relação à disciplina de ciências, a secretaria promove alguma qualificação para o docente nessa área especificamente?

Especificamente eu acredito que não. É assim, ciências é vista como outra disciplina que o município já trabalha, mas só para ciências não.

O que você entende por currículo?

Currículo. Currículo, assim, no meu entender é um documento, um documento maior que abrange as atividades que serão desenvolvidas pelos alunos, mas assim, essas atividades envolvendo as metodologias, os encaminhamentos, a história, e assim que serão aplicadas dentro da escola para que a gente consiga fazer um bom trabalho.

Você conhece o currículo da rede municipal de Maringá?

Conheço.

Conhece?

Sim.

Você pode informar como foi a elaboração desse currículo?

Olha, esse currículo é, ele foi elaborado, dando oportunidade para todos participarem, da proposta curricular! Da proposta curricular. Foi dada oportunidade para todos os funcionários participarem, especialmente nos dias de sábado pela manhã, e também as supervisoras, as orientadoras tiveram essa oportunidade de aprofundar junto às coordenações.

Houve uma participação coletiva? Pelos demais professores, ou foi um grupo específico?

Não. Não foi um grupo específico.

Não foi um grupo específico?

Assim como as orientadoras e supervisoras iam pra secretaria, recebiam as orientações, essas orientações eram trazidas e nós debatíamos os temas que eram colocados lá.

O que você entende por PPP?

O PPP eu acho que é um documento que norteia todo o nosso trabalho, todo o trabalho que vai ser desenvolvido na escola. Eu acho também que o currículo deve estar dentro do PPP. Então é muito importante, principalmente na escola que quer, em tempo integral, que é uma proposta diferenciada, é importante que a gente tenha essa proposta bem clara, para que haja realmente a diferença no trabalho a ser realizado.

Você participou da elaboração do PPP desta escola?

Participamos totalmente, integralmente.

E como você faz uso do PPP na escola?

Então, na escola a gente faz o uso, não é um documento que não dá pra ficar engavetado, todas as vezes que recebemos funcionários novos mostramos, olha a proposta da escola é essa, porque às vezes o funcionário que chega vem já, vem de uma outra escola que é totalmente diferente, então a gente mostra o projeto, a gente sempre relembra ele também através do plano de ação da escola, então os principais momentos são esses.

Você desenvolve alguma atividade que não se encontra no PPP da escola?

Olha, nessa escola a gente tinha, até o começo desse ano, que eu acho que era a única escola que a gente tinha era a GR – Ginástica Rítmica, não sei se já foi falado isso, abordado, e o que aconteceu com a GR? A gente sabe que ela é um esporte que é voltado praticamente para o público feminino, apesar de a gente ter dado oportunidade pros meninos fazerem também, tivemos somente a participação de dois meninos. Diferentemente do futebol masculino, que a gente deu oportunidade para as meninas e nos tivemos 120 meninas, que deixaram a GR no momento porque não tinha como os dois, porque teriam que fazer a opção, deixaram a GR, aí no começo desse ano, pelas diretrizes da escola integral, nós tivemos que deixar a GR, porque não era um esporte, é um esporte, uma dança que realmente contemplava os dois sexos.

Você falou dessas diretrizes, a partir desse ano, você pode especificar melhor?

Essas diretrizes, elas foram estudadas durante o ano passado e elas ainda estão assim, sendo acabadas, não acabou totalmente a definição, porque, porque o município está entrando com essa proposta em todas as escolas nesse momento, com mais efetividade. Então assim, nós, uma das diretrizes, é que assim, a criança não podem passar mais de 9 horas na escola, é um tempo já máximo, é um tempo de 3 horas e meia no período da tarde e no período da manhã 4 horas. Daí, assim 9 horas incluindo o recreio, incluindo o horário do descanso, as demais atividades.

Em relação aos conteúdos de ciências, você sente alguma dificuldade em trabalhar, em discutir?

Não sinto dificuldade, na verdade na direção, assim eu estou um pouco afastada dessa questão dos conteúdos, assim, lógico eu participo de todos os conselhos, não sinto dificuldade. Nessa

escola, a gente procura inclusive valorizar bastante essa disciplina, porque a gente tem até uma oficina de Educação Ambiental.

Além das aulas de ciências, a escola desenvolve alguma outra atividade relacionada às ciências naturais?

Então, a gente, inclusive essa questão que você perguntou da outra pergunta das diretrizes, eu esqueci de falar, e vou complementar agora. Então, quando a gente iniciou foi assim quando as crianças falaram pra nós, “a gente não quer que acaba Leila a GR”, daí a gente foi explicar que hoje o município está trabalhando de uma forma uniforme. Antes, quando iniciou a questão da escola integral e a questão do programa mais educação, a gente mesmo assim, criava nossas próprias oficinas.

Vocês tinham liberdade?

Nós tínhamos liberdade. Hoje não. Já veio isso nas diretrizes. E a educação.

E o que você acha disso? Da liberdade que vocês tinham e hoje de estar mais limitado?

Eu acho que tem os dois pontos, o positivo e o negativo. O positivo é porque assim, unificou a gente faz os planejamentos também de forma como o da manhã, as disciplinas do núcleo comum, que antes ficava, cada um fazia o que queria e, muitas vezes, dificultava realmente, até assim a troca de experiência, porque uma tinha a outra não tinha. Isso melhorou, eu acredito que veio pra melhorar, e como teve essa unificação, a oficina de EA é uma das obrigatórias dentro de uma escola integral como a nossa.

Das atividades que você citou, alguma delas é exclusiva dessa escola por ela ter esse caráter integral?

Não. Agora não.

Mas existia?

Existia. A gente tinha também a questão da horta que vai também na EA. Hoje, infelizmente a gente não tem mais a horta, a gente teve um problema na estrutura da horta, mas específica, nós não temos.

Como é desenvolvido o planejamento da disciplina de ciências?

É desenvolvida como as outras também, através da supervisora.

Você participa desse momento?

Participo. No planejamento, nos conselhos de classe. Eu participo quando tenho possibilidade. Participo mais do conselho de classe do que no planejamento.

Que atividades específicas você realiza nessa escola de caráter integral?

Integral? O acompanhamento pedagógico. Não entendi. Fala de novo.

Das atividades?

Que a gente tem.

Que você realiza, algumas atividades são específicas dessa escola por ela ter esse caráter integral?

Então, eu acredito que antes até era, mas agora com a questão da proposta, hoje ficou tudo unificado.

E, além de todas essas outras discussões que você mesma já pontuou de formação, você participa de algum grupo de estudo?

Não. Hoje não participo. Sou sincera em te falar. A direção me pega bastante tempo. Eu fico aqui praticamente todos os dias. Pouco. Não participo.

Entrevista – P4.**Sua idade?**

54 anos.

Sua formação?

Sou pedagoga, tenho pós-graduação em docência no ensino superior e em supervisão e orientação escolar.

Há quantos anos você atua como professora?

Como professora há quatro anos.

Nessa escola? Há quanto tempo?

Quatros anos também, comecei aqui.

Você é concursada?

Sou concursada, 20 horas.

Você tem dobra?

Sim, tenho dobra. Meu padrão é de manhã e à tarde eu dobro, com as oficinas.

É temporário esse contrato?

É temporário, a gente pode desfazer esse contrato a qualquer momento, tanto por nossa conta, como por parte da prefeitura.

Você acredita que a escola integral traz vantagens em relação à escola regular?

Eu acredito que sim, porque o aluno fica um período maior aqui, ele tem mais condições, mais tempo de aprendizagem. Que nem nessa escola aqui, de manhã ele faz todo o ensino regular, ele aprende tanto, todos os tipos de questões na hora do almoço, por exemplo, ele está sendo educado na hora do almoço, ele está sendo educado na hora que ele vai ao banheiro, na hora que escova os dentes, então na hora do descanso, ele tem um descanso. Nas oficinas à tarde são direcionadas também com o currículo da manhã, e são coisas que acontecem no mundo, no nosso dia-a-dia. Então, eu creio que a escola integral, eu só conheço essa, mas eu creio que a escola integral traz muitos benefícios.

Em relação à formação continuada, o município ele contribui para a formação continuada dos professores?

Ele contribui. Nós temos cursos, temos palestras, que nem, por exemplo, agora nós temos esse pacto, que é um curso de alfabetização, a gente aprende bastante, tem o pró-letramento e tem os outros cursos que são mensais.

Em relação à disciplina de ciências, a secretaria, o município forneceu alguma formação nessa área específica?

Olha que eu me lembre, não.

O que você entende por currículo?

Currículo são as disciplinas e o conteúdo que a gente ministra. Por exemplo, o nosso currículo é formado de língua portuguesa, história, geografia, matemática, ciências e nós temos informática também e as oficinas. Então, são todas as disciplinas que compõem aquilo que a gente passa para os alunos.

Você conhece o currículo da rede municipal de Maringá?

Sim. Nos foi passado, é passado nas reuniões.

Você sabe informar como foi a elaboração desse currículo?

Olha a elaboração, ele foi numa reunião pedagógica aqui, a diretora, tanto a direção quanto a supervisão vão passando as orientações e a gente vai discutindo e nós tínhamos uma prévia e nas reuniões foi discutindo e foi mudado, foi adequando à necessidade da escola.

Então houve uma participação coletiva?

Isso. Houve uma participação coletiva.

Não foi um grupo específico?

Não, participação coletiva. Foram todos juntos.

O que você entende por PPP?

O projeto é ação pedagógica da escola, então é toda aquela parte de como a gente deve ministrar, de como a gente os comportamentos da escola, as metas, os objetivos da escola.

Você participou da elaboração do PPP da escola?

Também foi coletivo.

Foi coletivo?

Foi coletivo também.

Como você faz o uso do PPP?

Olha, o projeto na verdade a gente, foi lido esse projeto, no começo do ano ele é lido na reunião pedagógica é passado pra gente e nós recebemos também encadernado, esse projeto político, pra gente poder consultar a todo momento que a gente quiser.

Você desenvolve alguma atividade que não esteja contemplada no PPP?

Não.

Você tem dificuldades em trabalhar os conteúdos de ciências?

Não.

Você é professora de?

Sou professora do 4º ano. Então, inclusive agora a gente está trabalhando as camadas da terra, sobre efeito estufa, camada de ozônio, então a gente, a equipe pedagógica, passou alguns filmes pra gente, a gente ministrou esses filmes, apresentou, a gente faz alguma atividade na sala pra melhorar isso também, a questão dos livros também então assim não teve grandes dificuldades.

Além das aulas de ciências, a escola desenvolve alguma outra atividade relacionada à área de ciências naturais?

Olha, tem uma oficina à tarde, “como que é meu Deus?”, EA, então essa EA também trabalha com a parte de ciências. Que nem, por exemplo, o 4º ano à tarde está trabalhando sobre o solo, então eles vão no pátio, pega o solo, analise, vê como é constituído, que Maringá é terra roxa, então isso também vai ajudando nas aulas de ciências.

Dessas atividades, você pode citar se alguma delas é exclusiva dessa escola por ela se tratar de uma escola integral?

Dessas disciplinas você diz?

Dessas que você comentou que acontecem no período contrário? Você pode me dizer se elas são exclusivas dessa escola, ou elas acontecem em outra? Por essa escola ter esse caráter de escola integral?

Olha, eu não tenho certeza dessa informação, mas eu acredito que é exclusiva dessa escola, que as outras escolas têm as oficinas também, mas como são mais educação, são diferenciadas, porque elas, se eu não me engano elas são um projeto com o Governo Federal, a nossa não, é totalmente municipal.

Como é desenvolvido o planejamento da disciplina de ciências?

O planejamento, nós desenvolvemos com a supervisora.

Você participa dessa elaboração?

Participo. Todo o planejamento, nós fazemos bimestral e a supervisora faz junto com a gente.

Você poderia dizer se você desenvolve alguma atividade específica nessa escola, por ela ter esse caráter integral?

Olha, na verdade a gente, o aluno fica aqui o dia todo, então, por exemplo, 11h30min, que é o horário que termina o período normal, eles descem pra almoçar, eles escovam os dentes aqui, eles dormem aqui, eles descansam aqui, eles ficam 10 horas aqui dentro. Então isso caracteriza uma escola integral e a continuidade dos estudos à tarde, que são as oficinas, que nem, por exemplo, que é de EA, que vem reforçar ciências, nós temos língua portuguesa que é uma oficina, vem ajudar a língua portuguesa.

De manhã você falou que é professora do 4º, e comoicineira você trabalha?

Comoicineira eu estou trabalhando com EA, nos 4º anos e Língua Portuguesa no 1º.

Você participa de algum grupo de estudo, sem ser oferecido pelo município?

Não. Sem ser pelo município não. Eu faço pacto, pró-letramento, faço um curso de teologia, que não tem nada a ver que não é pelo município.

Você teria interesse, qualquer coisa, caso a universidade organizasse um grupo de estudo?

Eu tenho, porque eu gosto muito de estudar.

Entrevista – P5.**Sua idade?**

50 anos.

Há quanto anos atua como professora?

Sou professora há 23 anos.

Sua formação?

Sou formada em pedagogia. 2º grau, não fiz magistério, eu fiz assistente administrativo, porque na época eu tinha que trabalhar e não tinha como estudar durante o dia. Depois, quando eu terminei, comecei fazer matemática, não me formei porque aí eu me mudei pra Brasília, aí, 4 anos depois, eu voltei pra Maringá, aí eu resolvi fazer pedagogia, em vez de ir fazer magistério, fui fazer pedagogia que dava habilitação para 1º ao 4º ano.

Especialização?

Em Educação Infantil

Há quanto tempo leciona nessa escola?

Aqui, quando a escola iniciou eu vim para cá, é o quarto ano esse ano o da escola, é o quinto ano meu na rede, antes eu trabalhava em escola particular.

Você é concursada 1 padrão, 2 padrões?

1 padrão, aí eu faço dobra, de quando eu entrei na rede eu sempre acabo conseguindo dobra, no outro período.

Você acredita que a escola integral possa apresentar vantagens em relação à escola de tempo regular?

Eu acredito que sim, pelo que eu já vivi em outras escolas. Eu acho que o fato da criança não estar na rua, estar dentro de um ambiente que está proporcionando pra ela uma aprendizagem de conteúdo, não só de conteúdo, mas de vivência mesmo, daquilo que é correto, de uma formação, é melhor para criança até em termos de tempo que ele tem para poder estar assimilando melhor o conteúdo, então ele tem uma estrutura aqui dentro que muitas crianças que estão aí na rua, não teriam. Eu só acho que teriam que atender crianças que necessitam

realmente desse período integral, porque aqui a gente tem uma clientela boa, e a gente vê que na periferia são poucas as integrais.

O município contribui com a formação continuada dos docentes?

Eu acho que sim, os professores têm bastante formação. Esse ano que estou como oficinaira, no meu padrão, no outro estou como auxiliar, não estou tendo tanta formação, e vejo que as meninas também não estão saindo tanto para formações, mas nos anos anteriores, a gente saía bastante para fazer formação. Eu acho importante porque tudo que é conhecimento, é bagagem, eles oferecem também fora de horário, eu já fiz varias, então eu acho que contribui sim.

Em relação à disciplina de ciências, a secretaria também promove essa qualificação?

Olha, de ciências mesmo, no ano passado as meninas tiveram sim, no ano passado eu estava na supervisão, elas tiveram formação em ciências para alguns anos, eu acho que não tem tanta formação. A formação do município está mais voltada, na verdade em português e matemática, em ciências eu acho que tem pouca formação nas áreas, tem pouca formação, poderia ter mais. Até foi oferecido pra gente, uma formação on-line na área de ciências, que é de uma editora que agora não recordo o nome, até me inscrevi para poder fazer, porque eu acho que falta sim um pouco de formação específica, porque, enquanto pedagogo, o que você faz de didática específica de cada disciplina, eu acho que é muito pouco.

O que você entende por currículo?

Seria toda uma proposta que você tem para estar trabalhando dentro da escola, tem os conteúdos, os objetivos, a questão de como você vai avaliar, toda a estrutura da escola, de como a escola está organizada, ou seja, tudo aquilo que você vai levar para o aluno, para que ele aprenda, que ele receba a forma sistematizada do conhecimento. O que você vai ensinar primeiro, o que você vai ensinar depois, então isso tudo está dentro do currículo.

Você conhece o currículo da rede?

Sim, conheço.

Você pode me informar como foi a elaboração desse currículo?

Quando eu iniciei na rede, o pessoal já estava elaborando, porque eu tenho só cinco anos de rede, o pessoal já fazia estudos, nas escolas, eu me lembro que quando eu entrei o pessoal já fazia estudos dentro da escola, depois tinha um representante de cada escola que levou esse trabalho dos grupos para dentro da secretaria, e ao final quando já tinha um esquema do que

seria aquilo foi feito novamente, grupos na escola para leitura, foi tirado representantes para quando teve o fórum, há dois anos, vai para dois anos agora.

Então houve uma participação coletiva?

Houve uma participação, quer dizer, foi.

Não foi um grupo específico?

Não. Foi dada oportunidade para que todos participassem. Agora, o querer ou não participar é de cada um.

O que você entende por PPP?

Na verdade o PPP é o todo, é o currículo, é o plano de ação, você trabalha, todo o ano você está revendo dentro da escola, você tem a parte de, a visão da comunidade que você está atendendo, porque quando você está atendendo comunidades diferentes, são pessoas diferentes, que então precisam ser atendidas de um modo diferente e o que contempla isso tem que ser o PPP. Então o PPP tem que ser feito em cima daquilo, das pessoas, do grupo que você vai atender.

Você participou da elaboração do PPP desta escola?

Desta escola sim. Porque foi bem no início, quando a gente começou, então foi elaborado, é claro que a parte mais burocrática, a sistematização foi feita pela equipe técnica da escola, mas nós tivemos reuniões, participamos de tudo.

Como você faz uso do PPP?

O currículo nosso, que a gente usa no dia-a-dia está dentro do PPP, todas as nossas ações, se você for fazer ou não um festa, como você vai estar atendendo um pai, está tudo dentro do PPP, é a vida da escola na verdade.

Você desenvolve alguma atividade que não se encontra no PPP?

Eu acho que não porque nós temos que seguir as diretrizes, o que está estipulado.

Em relação aos conteúdos de ciências, você tem dificuldades em trabalhar?

Olha, nos dias de hoje a gente acaba recorrendo muito à internet, o Google, à pesquisa na internet e quando a gente tem dúvida, a gente acaba recorrendo à supervisora e ao pessoal. Eu acho que, se nós não temos pessoas específicas da área dentro da escola, houve um ano aqui na escola uma professora que era formada em ciências e que ela atuava como meio ambiente com os alunos, então se a gente tinha dúvida, corria e recorria a ela, porque ela é específica da

área, então ela tem muito mais conhecimento, a formação dela é maior, então ela dava um subsídio maior. Agora esse ano e nos outros anos, ela saiu da escola, então a gente acaba recorrendo mesmo, faz pesquisa, conversa com os colegas, busca livros, busca informação na internet.

Além das aulas de ciências, a escola desenvolve alguma outra atividade relacionada à área de ciências naturais?

Tem a oficina de meio ambiente, que eu saiba é essa.

Você sabe dizer como ela acontece?

Eu não sei como ela acontece, porque eu trabalho com a oficina de matemática.

Das atividades que são desenvolvidas aqui na escola, tem alguma que é exclusiva somente nessa escola por ter caráter de escola integral?

Tem, são as oficinas, no período da tarde na verdade ele é todo dedicado às oficinas. No início, não era assim, era meio que misturado o horário, as oficinas, agora tem também a matriz curricular para as escolas integrais que já está sendo posta em prática esse ano, então tem as oficinas de matemática, de língua portuguesa, de meio ambiente, educação e cidadania.

Essa matriz curricular da escola integral, você sabe me dizer como foi sua elaboração?

Olha, o que eu conheço, que eu fiquei sabendo, porque na verdade ela foi elaborada no ano passado, foi um ano que eu não estava na educação integral, pelo que eu fui informada foi assim, do trabalho que foi realizado nas escolas, na nossa que era integral, e nas que são do mais educação, houve um grupo que eram de coordenadores, supervisores e eles montaram essa nova matriz, inclusive aqui na nossa escola houve uma diferenciação, existia por exemplo, oficinas que nós trabalhávamos que nós tivemos que deixar de trabalhar daquela forma para trabalhar dentro da matriz, para trabalhar de forma unificada, deixou de ser assim, cada escola oferece aquilo que consegue, ou aquilo que o professor, porque no começo foi muito assim, você tem habilidades em artesanato, vamos ensinar artesanato, tinha professora que dominava o inglês, então nós tínhamos oficina de inglês. Então, no começo, foi muito, vamos fazer aquilo que a gente consegue, aquilo que a gente domina.

E o que você acha dessa mudança?

Eu acho que é certo, porque não pode, se é uma escola da mesma forma, que dentro da parte do currículo comum, você tem uma coisa a ser seguida, dentro da integral também, porque fica uma coisa assim se eu estudar em uma escola eu vou ter capoeira, se eu estudar em outra

escola eu vou ter GR, nesta escola tem inglês, na outra tem oficina de artesanato, não era uma coisa unificada, não parecia uma coisa feita para uma rede, e sim uma coisa muito caseira.

Planejamento da disciplina de ciências?

O planejamento nesse ano está sendo assim, as supervisoras se encontram lá na secretaria, junto com o grupo da secretaria, elas já trazem mais ou menos esquematizado, daí elas apresentam para as professoras aqui na escola e daí a escola em cima da matriz curricular e do que foi discutido lá, faz, adapta ao seu contexto aquilo que vai ser trabalhado, mas é feito assim, as professoras da série/ano junto com a supervisora e no caso à tarde, a coordenadora da educação integral.

Que atividades específicas essa escola desenvolve por ser de caráter integral?

A oficina de matemática, eu sou oficina de matemática, para 1º, 3º e 4º ano. Aí, as atividades que acontecem na oficina são mais específicas, são voltadas para jogos, atividades, vamos dizer mais interativas onde a criança constrói, participa para chegar ao conhecimento.

Você participa de algum grupo de estudo?

Agora no momento não, porque estou esperando o curso do Proinfo, mas até agora só veio correspondência avisando que foi aceita a matrícula, mas ainda não começou o estudo, era para começo de março, mas até agora não começou, estou esperando.

Entrevista – P6.**Sua idade?**

45 anos.

Sua formação?

Sou pedagoga.

Tem especialização?

Tenho especialização em Orientação, Supervisão, Direção e Administração Escolar, Educação Especial e Didática.

Nesta escola, você atua como?

Professora do 3º ano no período da manhã, e à tarde na oficina de jogos e brincadeiras.

Há quantos anos você atua como professora?

Na rede municipal já vai para 17 anos, e no estado, onde eu trabalhei antes de vir pra rede, 7 anos.

Então são 24 anos?

24 anos de magistério.

Nesta escola, qual o seu tempo de atuação?

Trabalho nessa escola, desde que ela foi fundada, desde 2009, 4 anos.

Você é concursada?

Sou concursada, 2 padrões.

Você acredita que a escola de período integral apresenta vantagens em relação à escola de período regular?

Eu acredito que sim.

Você pode argumentar?

Eu acredito que sim, porque a partir do momento que a criança está na escola, eu acredito que desde que seja bem estruturado mesmo, que não é só para guardar a criança, como um depósito de criança, ela tem que estar estruturada com atividades afins que a levem ao

conhecimento, que a levem a melhora aquilo que elas trazem de casa. Se ela fica em casa ela vai brincar na rua, na escola ela pode brincar também, mas com fundo pedagógico, as mesmas brincadeiras.

Em relação à formação continuada dos professores, o município fornece, como é essa formação?

Fornece, mas depende das administrações. Tem administração que você percebe que tem mais formação, tem administração que é menos, mas fornece. Mas mesmo assim, eu acho que é pouco, depende do professor, do tempo que eu tenho de prefeitura, de município, eu percebo que eu precisei muito ir buscar fora, para buscar conhecimento, porque as coisas acontecem muito rápido, e o próprio município exige isso de você, porque por mais que você vá na formação, você busque lá, é tipo assim, eles te dão um caminho, olha, nós precisamos disso, vocês buscam conhecimento, vão ler para aperfeiçoar aquilo vocês viram, porque a formação é como se começasse, mas não termina, aí na próxima você tem que dar o resultado, não dá tempo suficiente, não tem como você sair da sala o tempo todo, pra fazer uma formação continuada como deveria ser. O município dá um, você vai lá pega, depois volta pra sala e aplica, mas para você aplicar, você tem que ter aquilo fundamentado na teoria.

Em relação à disciplina de ciências, você já participou de alguma formação? Alguma qualificação docente?

Muito pouco. Na área de ciências, muito pouco. Pra falar a verdade, acho que foi só uma vez, duas, foi muito pouco.

Você acha necessário?

Eu acho muito necessário, porque a gente trabalha muito língua portuguesa e matemática. História também teve uma formação, mas bem pouca. Ciências, história e geografia é bem pouca a formação.

O que você entende por currículo?

Entendo por currículo, aquilo que a gente. Currículo é o todo, que abrange, que mostra o caminho. É o todo de uma rede, que dali você segue seu planejamento, você traz o currículo para sua sala de aula.

Você conhece o currículo da rede municipal de Maringá?

Conheço.

Você sabe como foi a elaboração desse currículo?

Eu participei, houve mudanças. Ele sempre está tendo mudanças. Não é uma coisa pronta e acabada. Conforme as mudanças vão ocorrendo ele vai mudando.

Você sabe se a elaboração do currículo foi de forma coletiva?

Coletiva. Por mais coletiva, o tempo que tem pra se estudar na escola é pouco, porque nas reuniões pedagógicas, hoje nos vamos estudar o currículo, mas é um dia, são 4 reuniões pedagógicas no ano. Aí em uma manhã fazer o currículo é pouco, é muita coisa pra fazer.

O que você entende por PPP?

É o projeto da escola no caso, é onde se busca a sociedade que se anseia, o pai, a escola que você anseia, o aluno que eu quero, a sociedade que eu quero. Então, o que eu entendo é o projeto político pedagógico da rede e da escola, dentro da rede a gente faz o da escola.

Você participou da elaboração do PPP desta escola?

Sim, desta escola eu participei. Foi bem assim, foi tenso, intenso também, um projeto que foi, voltou, teve análise, a gente voltou discutir novamente, então nós participamos.

E como você faz uso do PPP?

No meu dia-a-dia, com minha supervisora sentando com ela, no planejamento, no meu plano de aula, quando estou preparando as aulas. Sempre pensando nos objetivos da nossa escola enquanto um todo.

Você desenvolve alguma atividade que não se encontra no PPP?

Eu creio que não, porque a gente segue o planejamento, às vezes o aluno traz alguma coisa de casa, uma novidade, que você tenta adaptar, então você não perde, como eu falo, no projeto é o aluno que a gente quer, é aquilo que você vê não sociedade lá fora e procura adaptar aqui dentro, e tem que conciliar. Então, eu acredito que de certa forma não.

Você sente dificuldade em trabalhar os conteúdos de ciências?

Eu sinto dificuldade em planejar os conteúdos de ciências. Depois que planeja, lá na sala de aula até que eu consigo trabalhar, mas planejar, sentar com a supervisora tem muita coisa, às vezes muita coisa repetitiva, viu isso no primeiro, no segundo e no terceiro tem que ver de novo. Então eu acho que deveria dar uma enxugada, é essa minha maior dificuldade, a questão do conteúdo.

Além das aulas de ciências, a escola desenvolve alguma outra atividade relacionada à área de ciências naturais?

Não, que eu saiba não, além dos conteúdos?

Não, além das aulas de ciências, no ensino regular?

Ah, tem a oficina de ciências, no ano passado nós tínhamos a horta, depende do projeto, eu já tive, tivemos uma horta que envolvia, a Elaine trabalhava, bem em ciências, chegou trabalhar, mas depende do ano, esse ano nós não estamos com nenhum projeto em especial envolvendo ciências.

Você realiza alguma atividade específica de escola de caráter integral?

Eu realizo jogos e brincadeiras, na minha oficina à tarde.

Como é desenvolvido o planejamento tanto das aulas como das oficinas? Das aulas de ciências?

As aulas de ciências, a gente realiza o planejamento no regular, é 1 aula por semana, 2 aulas, mas a gente faz uma vez por semana, a gente trabalha o conteúdo e só retorna na próxima aula. E é bimestral, se você for olhar, são 8 semanas, por bimestre, 8 semanas. Você prepara toda a semana o seu conteúdo, aí desenvolve com as crianças.

Você participa desse planejamento?

Sim, participo, eu e minha supervisora e a outra professora que trabalha na série/ano que eu trabalho. No caso é a professora Lilian, que tem o 3º ano B, aí, no caso, eu e ela elaboramos as atividades de acordo com o planejamento que é feito junto com a supervisora. A supervisora junto com a gente organizamos o planejamento bimestral, o planejamento de ciências, aí nós vamos tipo, semana a semana selecionando os conteúdos que vamos trabalhar, eu e essa professora, coletivamente.

E em relação a grupo de estudo, você participa de algum grupo de estudo?

Não, infelizmente não. Não dá tempo, a gente, é uma carga horária muito puxada, para os professores, nós estamos assim, agora eu estou participando de um grupo, quer dizer é um programa que é o pacto e o pró-letramento que são formações continuadas, mas é um interesse meu. Mas eu falar, pegar um grupo de professores vamos sentar, estudar isso, um determinado conteúdo para estar trabalhando em sala de aula, não.

Entrevista – P7.**Sua idade?**

45.

Formação?

Pedagoga.

Tem pós-graduação?

Sim.

Em que área?

Informática e Orientação e Supervisão.

Atualmente, nesta escola, qual sua função?

Professora.

Professora?

1º ano.

Há quanto tempo você atua como professora?

Na rede municipal, há 20 anos.

1 ou 2 padrões?

Tenho 2 padrões.

Nessa escola há quanto tempo?

Desde a inauguração, em 2010.

Você acredita que a escola integral possa apresentar algumas vantagens, em relação à escola regular?

Sim.

Você pode justificar?

Eu creio que, por exemplo, a criança que está na escola integral, tanto no período da manhã, que ela tem o núcleo comum, quanto no período da tarde, que tem as outras oficinas, ele está

o tempo todo no letramento, então ele não está na rua, ele não está bagunçando, fazendo coisas erradas. E na escola não, ele está ali estudando, está aprendendo, está se socializando, e através das brincadeiras que tem à tarde, ele aprende muito mais.

O município, ele contribui para a formação continuada do professor?

Sim.

De que forma? Como que é essa formação?

A prefeitura, ela oferece curso, que nem, pro 1º ano, no começo, estava sendo a cada quinze dias, estávamos tendo esses cursos, depois deu uma parada e agora vai voltar.

E em relação à disciplina de ciências, são promovidos eventos para qualificação docente nessa área específica?

Olha, que eu me lembre, nós só tivemos um curso específico de ciências que foi no ano passado.

Você se lembra de que assunto foi tratado?

Foi sobre o sol.

O que você entende por currículo?

O currículo é o que rege todo o conteúdo nosso, que nós aplicamos para os alunos.

Você conhece o currículo da rede municipal?

Sim.

Você pode informar como foi a elaboração desse currículo?

Num primeiro momento, nós fizemos, os professores se reuniram, nós debatemos algumas disciplinas, alguns conteúdos, depois teve o Fórum, foi pra fora, o Fórum Municipal, e nesse Fórum foi feito o currículo.

Então houve uma participação coletiva?

Houve, dos professores.

Não foi um grupo específico então?

Não, creio eu que foram todas as áreas, quando nós fizemos, inclusive foi na informática, não sei se você se lembra, nós tivemos os cursos em cima dos conteúdos pra poder fazer, e depois disso é lógico, teve novamente pra poder, como que eu falo, melhorar.

O que você entende por PPP?

É o que rege todo o funcionamento da escola, porque dentro dele está todos, está a matriz, está o regimento, está o conselho, está tudo dentro dele.

Você participou da elaboração do PPP desta escola?

Sim, desta escola, foi no comecinho, sim.

Como você faz o uso do PPP?

Como eu falei pra você, o PPP é o que rege todo o funcionamento da escola, dentro dele tem a matriz curricular, então pra gente poder trabalhar, a gente utiliza ele.

Você desenvolve alguma outra atividade, que não esteja contemplada no PPP?

De cursos?

Não, aqui dentro da escola, alguma outra atividade que não está no PPP?

Não.

Você encontra dificuldade para trabalhar os conteúdos da disciplina de ciências?

Não. Não sei se é porque faz muito tempo que estou no primeiro ano, então eu não tenho dificuldade.

Além das aulas de ciências, a escola desenvolve alguma outra atividade relacionada a ciências naturais?

Antes tinha, que era a horta lá em baixo que está relacionada ao ambiente, tanto em ciências, que precisa do sol, de água, de tudo, mas depois parou.

Dessa atividade, a Horta, você poderia me dizer se era exclusivo dessa escola, por se tratar de uma escola integral ou ocorre em uma outra escola também?

Que eu sei era desta escola. Não posso te informar das outras.

Que atividades específicas você realiza nesta escola de caráter integral? Existe alguma atividade exclusiva desta escola?

De manhã, nós trabalhamos com o núcleo comum, e à tarde são as oficinas. No meu caso, eu tinha antes a oficina de contação de histórias, não era somente desta escola, mas a gente trabalhava. E agora, na informática que eu trabalho com a mesa alfabeto, que creio eu nem todas as escolas têm essa mesa alfabeto.

Como é desenvolvido o planejamento da disciplina de ciências?

Nós sentamos, nós pegamos a grade curricular, e em cima dela, nós montamos o nosso planejamento.

Você participa da elaboração desse planejamento?

Participo. Sim, porque se eu não fizer a elaboração não adianta, porque se eu não tiver ciência da teoria, não tem como fazer na prática.

Você participa de algum grupo de estudo?

Participo do grupo de estudo do Pacto, que está relacionado ao fazer pedagógico da escola, embora não seja obrigatório.

ANEXOS

Anexo 1 – Quadro de Oficinas ofertado na Educação Integral da Rede Municipal de Maringá.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

EXOS	OFICINAS	1º ANO	FREQ. SEM.	2º ANO	FREQ. SEM.	3º ANO	FREQ. SEM.	4º ANO	FREQ. SEM.	5º ANO	FREQ. SEM.
Atividades de Linguagens e Matemática	Matemática	Obrig.	1	Obrig.	1	Obrig.	2	Obrig.	1	Obrig.	1
	Língua Portuguesa	Obrig.	1	Obrig.	2	Obrig.	2	Obrig.	1	Obrig.	2
	Educomunicação	Opcio.	-	Opcio.	-	Opcio.	-	Opcio.	-	Opcio.	-
	Informática	Opcio.	-	Opcio.	-	Opcio.	-	Opcio.	-	Opcio.	-
	Acompanhamento Pedagógico	Obrig.		Obrig.		Obrig.		Obrig.		Obrig.	
Atividades Esportivas	Jogos e Brincadeiras*	Obrig.	2	Obrig.	2	Obrig.	2	Obrig.	2	Obrig.	2
	Dança*	Opcio.	-	Opcio.	-	Opcio.	-	Opcio.	-	Opcio.	-
	Jogos Pré - desportivos*	Opcio.	-	Opcio.	-	Opcio.		Opcio.	-	Opcio.	
	Arte	Obrig.	2	Obrig.	2	Obrig.	2	Obrig.	2	Obrig.	2
	Teatro	Opcio.	-	Opcio.	-	Opcio.	-	Opcio.	-	Opcio.	-
	Música	Opcio.	-	Opcio.	-	Opcio.	-	Opcio.	-	Opcio.	-
	Xadrez	Opcio.	-	Opcio.	-	Opcio.	-	Opcio.	-	Opcio.	-
	Capoeira	Opcio.	-	Opcio.	-	Opcio.	-	Opcio.	-	Opcio.	-
Atividades Formação Pessoal e Social	Atletismo	Opcio.	-	Opcio.	-	Opcio.	-	Opcio.	-	Opcio.	-
	Lutas	Opcio.	-	Opcio.	-	Opcio.	-	Opcio.	-	Opcio.	-
	Empreendedorismo	Opcio.	-	Opcio.	-	Opcio.	-	Obrig.	1	Obrig.	1
	Educação Ambiental	Obrig.	1	Opcio.	-	Opcio.	-	Obrig.	1	Opcio.	-
	Direitos Humanos e Cidadania	Obrig.	1	Obrig.	1	Obrig.	1	Obrig.	1	Obrig.	1
Atividades Diárias	Tarefa	Acontecerá diariamente no início da 1ª ou 2ª oficina realizada pela turma, com duração de no máximo vinte minutos, sendo facultativo para as escolas que todos os alunos permanecem em Tempo Integral.									
	Formação de Hábitos	As atividades de formação de hábitos são obrigatórias e devem acontecer no período, do almoço, do lanche, do sono, com orientações de professores e/ou monitores.									

* Ver diretriz nº 16 das oficinas pedagógicas

Anexo 2 – Currículo de Ciências adotado pela Rede Municipal de Maringá.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
CURRÍCULO – EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CIÊNCIAS

Anne Elise Saara Santos Carvajal
Erick Rodrigo Bucioli
Graziela Cristina Perez Garcia Batiston
Maria Aparecida Cavalher Ferreira
Mariana Borgognoni Petrocelli
Suely Ruy Men

Excertos do livro Ensino Fundamental de Nove Anos Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais – Ciências e Proposta Curricular da Rede Municipal de Maringá - 2008

Partindo do pressuposto de que o ser humano vem modificando o meio ambiente no decorrer dos tempos, interagindo com a natureza de acordo com suas necessidades sociais, podemos afirmar que o ensino de Ciências objetiva a socialização do conhecimento científico historicamente acumulado, criado e registrado pelos homens para transmitir de geração em geração. Devemos explicitar as necessidades que levaram os homens a compreender e apropriar-se das leis que movimentam, produzem e reagem aos fenômenos naturais e justificar os motivos que impulsionaram esses conhecimentos.

No contexto da escolarização cabe-nos reafirmar que o processo de apropriação do conhecimento, se efetiva pela interação do homem com a natureza, incorporando-o à prática social, partindo sempre do conhecimento já elaborado e criando novas necessidades.

Portanto, o conhecimento científico se expressa pela necessidade de entendê-lo em movimento e não de forma estática, pronto e acabado. É evidente a existências da relação entre as leis da natureza e as necessidades dos homens de se aproximarem delas, em função da qualificação dos instrumentos, função atribuída pela atividade social.

Os eixos norteadores propostos devem oportunizar a apropriação do conteúdo numa perspectiva de totalidade de história, ou seja, desenvolver o trabalho com noções conceituais. Os Conteúdos Estruturantes propostos nestas Diretrizes são entendidos como saberes fundamentais, capazes de organização teórico- prática, os campos de estudo da disciplina, essenciais para compreender seu objetivo de estudo e suas áreas afins.

Os Conteúdos Estruturantes propostos na reelaboração da Proposta Curricular são:

- Sistema Solar
- Planeta Terra
- Fontes de Energia
- Corpo humano
- Seres Vivos e Ambiente

A abordagem do conteúdo Sistema Solar, ao considerar tais concepções prévias, pode contribuir para o entendimento das ocorrências astronômicas como

fenômenos da natureza; dos movimentos celestes, dinâmica do sistema solar, rotação e translação dos planetas e satélites; dos astros que constituem o sistema solar e suas características; do tamanho proporcional dos planetas e sua distância relativa; dos satélites naturais, movimentos relativos da Lua; do Sol como fonte de energia para a manutenção da vida na Terra.

A abordagem do conteúdo Planeta Terra, ao considerar as concepções prévias como, o entendimento de que “o planeta Terra possui mais água do que a Terra”, pode contribuir para o entendimento do conceito de matéria, da constituição e suas propriedades; da transformação dos materiais, dos ciclos dos materiais na natureza; da origem e evolução do planeta Terra; do ambiente da Terra primitiva; da estrutura interna do planeta Terra e a compreensão da superfície terrestre, conhecendo sobre os minerais, as rochas, o solo (formação e composição, uso para cultivo, ação humana: degradação, poluição e manejo sustentável), a água (propriedades, estados físicos e ciclo da água, ação humana: poluição e tratamento para consumo) e o ar (composição, efeito estufa e ação humana: poluição e reflorestamento) que a compõem; da relação com os seres vivos para a manutenção dos ecossistemas.

A abordagem Fontes de Energia, ao considerar as concepções prévias, como o entendimento de calor e temperatura quando geralmente se diz “Hoje está muito quente” ao invés de se dizer “A temperatura está muito alta”, ou “Vamos nos aquecer com o cobertor” ao invés de “Vamos nos proteger de um ambiente com temperatura mais baixa”, pode contribuir para o entendimento do conceito de energia nas manifestações de calor, luz, som, magnetismo, eletricidade e gravidade. O professor pode priorizar o trabalho com esses conceitos a partir da abordagem do Sol, como fonte primária de energia térmica, luminosa e gravitacional.

A abordagem do Corpo Humano, ao considerar algumas concepções prévias, o entendimento de que o corpo humano pode ser dividido em cabeça, tronco e membros, ou mesmo que o ser humano pode ser encontrado em miniatura nos espermatozoides (os homúnculos) e se desenvolvem quando depositados, ou “plantados” na mulher, considerados então como “sementes”, pode contribuir para o entendimento do ser humano como uma das espécies no conjunto de seres vivos que compõem a biosfera; como organismo complexo, não como algo totalmente diferenciado dos demais seres vivos. Possibilita ainda compreender o corpo humano como um organismo que apresenta um conjunto de sistemas orgânicos que funcionam de forma integrada, e necessitando para essa compreensão conhecer as estruturas anatômicas, morfológicas e fisiológicas; da constituição dos sistemas orgânicos e fisiológicos como um todo integrado; da estrutura e de mecanismos de constituição da célula e das diferenças entre os tipos celulares; dos compostos orgânicos e as relações destes com a constituição dos organismos vivos; dos mecanismos celulares e como se relacionam no trato das funções celulares; da estrutura e do funcionamento dos tecidos; dos conceitos que fundamentam os sistemas digestório, cardiovascular, respiratório, excretor, urinário, nervoso, sensorial, reprodutor e endócrino; dos mecanismos da herança genética.

A abordagem dos conteúdos Seres Vivos e Ambiente, ao considerar as concepções prévias, o surgimento do bicho da goiaba dentro da fruta por meio de geração espontânea, sem que tivesse originado de um ovo a partir da postura de um inseto, pode contribuir no entendimento de que não há surgimento da vida espontaneamente, mas sim um processo evolutivo complexo envolvendo diversos fatores físicos, químicos e biológicos convergentes e limitantes para compreender a origem e a evolução da vida na Terra. Também, no entendimento sobre as diferenças e semelhanças entre os seres vivos e a organização em diferentes grupos (sistema de classificação em cinco reinos mais os vírus); aborda-se a fisiologia dos vegetais e dos animais, considerando os aspectos da anatomia e da morfologia; a distinção entre invertebrados e vertebrados; a origem e a evolução das espécies; o ser humano como espécie biológica; as formas de interação entre os seres vivos e os ecossistemas; as atividades humanas e as relações com o ambiente.

CIÊNCIAS 1º ANO

EIXOS: NOÇÕES DE ASTRONOMIA A MATÉRIA E SUAS TRANSFORMAÇÕES A ENERGIA E SUAS CONVERSÕES O CORPO HUMANO E SEUS SISTEMAS A ORGANIZAÇÃO DOS SERES VIVOS NO AMBIENTE		
Conteúdos Estruturantes	Conteúdos Específicos	Objetivos Específicos
<p>Sistema Solar Planeta Terra Fontes de Energia Corpo Humano Seres Vivos e Ambiente</p> <p><i>Objetivos gerais: Compreender a Ciência como um processo de produção de conhecimento e uma atividade humana, histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural a fim de entender esse processo.</i></p> <p><i>Utilizar conceitos científicos básicos, associados à energia, matéria, transformação, espaço, tempo, sistema, equilíbrio e vida para</i></p>	Sol como fonte de luz e energia térmica	Compreender o sol como fonte primária de luz e energia térmica, a fim de entender como acontecem os dias e as noites (claro/escuro), a emissão de calor (quente/frio), por meio da percepção do movimento de rotação (noções de movimento/sombra).
	Movimento de rotação – Dia e noite (movimento aparente)	
	Seres vivos e não vivos - componentes/características	Diferenciar seres vivos e não vivos para identificá-los no meio ambiente.
	Seres vivos aquáticos e terrestres - animais e vegetais	<p>Distinguir seres vivos aquáticos e terrestres para perceber que existem seres vivos presentes nos diferentes ecossistemas;</p> <p>Identificar os seres vivos aquáticos, de acordo com suas características para compreender suas relações com o meio e com o homem;</p> <p>Identificar os seres vivos terrestres, de acordo com suas características para compreender suas relações com o meio e com o homem.</p>
	Importância do ar	Identificar a presença do ar na natureza, a fim de conhecer como o homem o utiliza para satisfazer suas necessidades.
	Poluição do ar	Identificar como o ar pode se tornar poluído a fim de evitar a contaminação do mesmo e a melhoria da qualidade de vida dos seres vivos.
	Água - Onde é	Identificar a presença da água na

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
CURRÍCULO – EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

<p><i>utilizá-los de forma consciente no dia a dia.</i></p> <p><i>Compreender a natureza como um todo dinâmico e o ser humano, em sociedade, como agente de transformações do mundo em que vive, em relação essencial com os demais seres vivos e outros componentes do ambiente.</i></p>	encontrada	composição dos seres vivos e nos diferentes ambientes, a fim de compreender sua importância para a manutenção da vida.
	Importância da água	Identificar como o homem utiliza a água para satisfazer suas necessidades, a fim de utilizá-la de forma adequada; Relacionar a importância da conservação da água com a sobrevivência dos seres vivos aquáticos, com a finalidade de contribuir para a manutenção do equilíbrio ecológico.
	Poluição da água	Comparar água limpa com água poluída para compreender a importância de se preservar os ambientes aquáticos;
	Função do solo no ecossistema	Entender a relação existente entre o solo, o ar e a água, para identificar as ações do homem para preservação do mesmo.
	Importância do solo para os vegetais	Conhecer a utilização do solo pelo homem para produção de alimentos (frescos e acessíveis), a fim de se ter uma alimentação saudável; Compreender a relação existente entre o solo e os vegetais, a fim de demonstrar a importância dos nutrientes para a formação dos mesmos.
	O sol e a saúde do homem – banhos de sol	Distinguir os horários adequados para os banhos de sol e reconhecer sua importância para o fortalecimento dos ossos e para prevenção de doenças de pele.
	O ar e a saúde do homem - respiração	Comparar ambientes arejados de ambientes fechados, de forma a destacar a importância de se manter os ambientes arejados para a saúde do homem.
	A água e saúde do homem: - higiene; - hidratação;	Explicitar a importância da ingestão frequente de água a fim de evitar a desidratação e destacar a importância de se consumir água potável para saúde do

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
CURRÍCULO – EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

	- água potável	homem.
	Os vegetais e a saúde do homem - alimentação	Entender a importância dos vegetais na alimentação do homem para manutenção da sua saúde, procurando consumir regularmente aqueles que são os mais recomendados pelos especialistas.

CIÊNCIAS 2º ANO

EIXOS: NOÇÕES DE ASTRONOMIA A MATÉRIA E SUAS TRANSFORMAÇÕES A ENERGIA E SUAS CONVERSÕES O CORPO HUMANO E SEUS SISTEMAS A ORGANIZAÇÃO DOS SERES VIVOS NO AMBIENTE		
Conteúdos Estruturantes	Conteúdos Específicos	Objetivos Específicos
<p>Sistema Solar Planeta Terra Fontes de Energia Corpo Humano Seres Vivos e Ambiente</p> <p><i>Objetivos gerais: Compreender a Ciência como um processo de produção de conhecimento e uma atividade humana, histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural a fim de entender esse processo.</i></p> <p><i>Utilizar conceitos científicos básicos, associados à energia, matéria, transformação, espaço, tempo, sistema, equilíbrio e vida para</i></p>	Movimento aparente do sol - nascente e poente	Perceber as diferentes posições do sol durante o dia por meio das sombras, a fim de diferenciar as situações de parado, em movimento, lateralidade, sentido horário e anti-horário.
	Projeção da sombra	
	Tempo: nublado, ensolarado e chuvoso;	Compreender o sol como fonte primária de emissão de energia térmica (quente/frio), por meio da percepção das mudanças do tempo (nublado, ensolarado e chuvoso), a fim de se proteger das mudanças climáticas;
	Arco-íris	Compreender como ocorre o fenômeno de formação do arco-íris.
	Seres vivos: ciclo da vida	Reconhecer e diferenciar seres vivos e elementos não vivos, observando o ciclo vital, para compreender a relação deles com os demais componentes do ecossistema.
	Características gerais dos animais e plantas.	Identificar os animais como seres vivos. Reconhecer as plantas como seres vivos.
	Ciclo da água	Identificar as mudanças de estado físico da água, por meio de exemplos de cada um na natureza e relacioná-las à formação do ciclo da água e com os usos que o homem faz no seu dia a dia, com os estados físicos da água.
Tipos de água	Identificar água doce, salgada e potável para compreender a proporção de água disponível na natureza para o consumo.	
Escassez de água	Compreender a presença da água como componente dos seres vivos para	

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
CURRÍCULO – EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

<i>utilizá-los de forma consciente no dia a dia.</i>		perceber os efeitos da escassez da água no ambiente e a importância do uso racional da água.
<i>Compreender a natureza como um todo dinâmico e o ser humano, em sociedade, como agente de transformações do mundo em que vive, em relação essencial com os demais seres vivos e outros componentes do ambiente.</i>	Propriedades do ar	Conhecer algumas propriedades do ar a fim de perceber sua existência.
	Variações climáticas e a saúde	Compreender a influência do clima na saúde humana.
	Importância do ar para os seres vivos	Entender a importância do ar no processo da respiração e fotossíntese (noções), a fim de reconhecer o ar como recurso indispensável à vida.
	Composição do solo - rochas e minerais	Identificar os componentes do solo, enfatizando rochas e minerais de modo a entender que o solo é elemento essencial para a manutenção da vida no planeta.
	Cultivo do solo	Relacionar o cultivo do solo para a produção de alimentos (agricultura e pecuária) com as necessidades humanas (alimentação).

CIÊNCIAS 3º ANO

<p>EIXOS: NOÇÕES DE ASTRONOMIA A MATÉRIA E SUAS TRANSFORMAÇÕES A ENERGIA E SUAS CONVERSÕES O CORPO HUMANO E SEUS SISTEMAS A ORGANIZAÇÃO DOS SERES VIVOS NO AMBIENTE</p>		
Conteúdos Estruturantes	Conteúdos Específicos	Objetivos Específicos
<p>Sistema Solar Planeta Terra Fontes de Energia Corpo Humano Seres Vivos e Ambiente</p> <p><i>Objetivos gerais: Compreender a Ciência como um processo de produção de conhecimento e uma atividade humana, histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural a fim de entender esse processo. Utilizar conceitos científicos básicos, associados à energia, matéria, transformação, espaço, tempo, sistema, equilíbrio e vida para utilizá-los de forma consciente no dia a dia.</i></p>	<p>Rotação terrestre (duração aproximada)</p>	<p>Observar as sombras ao longo do dia para perceber o movimento de rotação – relógio do Sol e relacionar com a convenção das horas.</p>
	<p>Observação das sombras ao longo do dia e do ano</p>	<p>Perceber os efeitos da radiação solar para entender as consequências da exposição ao sol em horários inadequados.</p>
	<p>Efeitos da radiação solar – queimaduras, câncer de pele, insolação e intermação</p>	<p>Entender que o ambiente influencia os seres vivos, ao mesmo tempo em que é modificado por eles, sendo o homem o principal agente transformador de forma para satisfazer suas necessidades.</p>
	<p>Alterações ambientais – desmatamento, represas, ocupações irregulares</p>	<p>Observar a existência da água em diferentes locais para perceber que ela é elemento essencial no planeta Terra e para a vida.</p>
	<p>Água – oceanos, mares, lagos, rios, lençóis d'água, geleiras</p> <p>Estados físicos da água</p> <p>Ciclo da água</p>	<p>Reconhecer os estados físicos da água: líquida, sólida e gasosa, para entender as diferentes formas em que ela se apresenta na natureza compreendendo que a água existente no planeta se renova por meio de mudanças. Reconhecer a importância do ciclo da água para a manutenção da potabilidade da água.</p>
<p>Regime de chuva – normal, enchente e seca</p>	<p>Observar durante o ano a precipitação de chuva ocasionando em maior ou menor volume de água a fim de perceber a importância da água e os</p>	

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
CURRÍCULO – EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

		prejuízos causados ao homem e a natureza
	Consumo da água	Destacar que, mesmo com a grande quantidade de água existente no planeta, somente uma mínima parte está disponível para o consumo dos seres vivos, o que exige de cada um, e de todos, uma mudança de atitude; Promover hábitos de preservação da água como recurso natural a fim de evitar sua escassez.
	Tratamento da água	Ressaltar a importância de se consumir água tratada conhecendo o processo de coleta, tratamento e distribuição para dar ciência no custo operacional.
	Poluição da água	Compreender que a poluição da água é resultado da ação desordenada dos seres vivos – homem a fim de minimizar os impactos causados por tais atos.
	Água como solvente universal: propriedades da água	Comparar diferentes misturas, a fim de verificar que a água se comporta como solvente de inúmeros materiais em nosso cotidiano.
	Composição do solo	Entender os componentes do solo (rochas, minerais, matéria orgânica), a fim de destacar a importância dos seres vivos decompositores na formação do húmus.
	Empobrecimento do solo	Observar a importância do solo na regulação da infiltração da água da chuva de modo a evitar enchentes, desmoronamento;
	Poluição do solo – inseticidas e herbicidas	Caracterizar técnicas e formas de utilização do solo nos ambientes urbano e rural, para identificar os produtos desses usos e as consequências das formas inadequadas de utilização.
	Saneamento básico	Reconhecer o saneamento básico como técnica que contribui para a qualidade de vida e a preservação do meio

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
CURRÍCULO – EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

		ambiente.
Composição do ar		Compreender que o ar é composto por vários gases, destacando os gases oxigênio e carbônico, procurando verificar suas ações no processo respiratório.
Características do ar		
Importância do ar		Identificar as principais características do ar.
Formação dos ventos		Saber de onde vem e qual a importância do gás oxigênio para os seres vivos.
Recurso energético – energia solar, hidrelétrica e eólica		Classificar os diferentes tipos de ventos em relação à velocidade. Compreender a construção de barragens para a construção de hidrelétricas a fim de satisfazer as necessidades humanas – eletricidade; Reconhecer que os ventos oferecem uma alternativa para a produção de energia, buscando compreender como funciona uma usina eólica; Reconhecer o sol como fonte alternativa para a produção de energia, para satisfazer as necessidades humanas. Identificar os processos naturais de emissão de gases e os resultantes das atividades humanas de forma a compreender que esses afetam os seres vivos.
Poluição do ar: disseminação de microorganismos		Identificar os processos naturais de emissão de gases e os resultantes das atividades humanas de forma a compreender que esses afetam os seres vivos.

CIÊNCIAS 4º ANO

EIXOS: NOÇÕES DE ASTRONOMIA A MATÉRIA E SUAS TRANSFORMAÇÕES A ENERGIA E SUAS CONVERSÕES O CORPO HUMANO E SEUS SISTEMAS A ORGANIZAÇÃO DOS SERES VIVOS NO AMBIENTE		
Conteúdos Estruturantes	Conteúdos Específicos	Objetivos Específicos
<p>Sistema Solar Planeta Terra Fontes de Energia Corpo Humano Seres Vivos e Ambiente</p> <p><i>Objetivos gerais: Compreender a Ciência como um processo de produção de conhecimento e uma atividade humana, histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural a fim de entender esse processo.</i></p> <p><i>Utilizar conceitos científicos básicos, associados à energia, matéria, transformação, espaço, tempo, sistema, equilíbrio e vida para utilizá-los de</i></p>	<p>Sol: Fonte primária de energia térmica, luminosa e gravitacional</p>	<p>Compreender a importância do Sol para a manutenção da vida sendo ele a principal fonte de energia.</p>
	<p>Sistema Solar</p> <p>Outros corpos celestes: iluminados – satélites naturais (lua) e artificiais, planetas, asteroides e cometas - e luminosos (estrelas)</p>	<p>Identificar o sol como astro principal do sistema solar ao redor do qual giram os planetas de modo a verificar a sua influência nos mesmos;</p> <p>Conhecer as principais características dos planetas, para reconhecer a composição do sistema solar.</p> <p>Observar a existência de outros corpos celestes, a fim de compreender a organização do cosmos.</p>
	<p>Movimento de rotação e translação - dias e noites, anos e estações do ano</p>	<p>Compreender a influência dos movimentos de rotação e translação de modo a perceber alterações no ciclo de vida de animais e plantas;</p> <p>Perceber as características tropicais básicas a cada estação, a fim de entender a interferência na vida dos seres vivos e principalmente sobre o comportamento humano.</p>
	<p>Camadas da Terra (Litosfera, Hidrosfera, Atmosfera e Biosfera)</p>	<p>Conhecer as principais camadas da Terra e suas principais características a fim de diferenciá-las e saber como o homem as utiliza.</p>
	<p>Camada de Ozônio CFC</p>	<p>Reconhecer a presença da camada de ozônio e sua função na proteção contra os raios ultravioletas, bem como a sua</p>

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
CURRÍCULO – EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

<p><i>forma consciente no dia a dia.</i></p> <p><i>Caracterizar as transformações tanto naturais como induzidas pelas atividades humanas associadas aos ciclo dos materiais e ao fluxo de energia na Terra de forma a conscientizar de que a natureza não está a serviço do ser humano, a fim de perceber que ele é apenas um dos componentes do ecossistema</i></p>	<p>Clorofluorcarbonetos</p>	<p>destruição pela emissão de CFC, a fim de minimizar sua emissão e consequente manutenção da camada.</p>
	<p>Efeito Estufa (natural e artificial): emissão de gases poluentes</p>	<p>Compreender o efeito estufa como processo natural e artificial, de forma a perceber sua interferência na vida no planeta.</p>
	<p>Organização dos Seres Vivos: célula → tecidos → órgãos → sistemas → organismos</p>	<p>Compreender a organização (célula, tecidos, órgãos, sistemas) dos seres vivos de modo a reconhecer o organismo como um todo.</p>
	<p>Classificação geral dos seres vivos (Reinos): Monera, Protista, Vírus, Vegetal e Animal</p>	<p>Classificar os seres vivos de acordo com os Reinos de modo a valorizar a vida em sua diversidade.</p>
	<p>Algas – grande responsável pela fotossíntese</p>	<p>Reconhecer as algas como grandes responsáveis pela produção de oxigênio do planeta por meio do processo da fotossíntese, para desmistificar as florestas como pulmão do mundo.</p>
	<p>Grandes grupos de vegetais e características gerais: órgãos vegetativos - raiz, caule, folha e órgãos de reprodução - flor, fruto e sementes</p>	<p>Compreender a importância dos vegetais, de modo a perceber sua função como seres produtores na cadeia alimentar destacando o processo de fotossíntese e respiração vegetal;</p> <p>Caracterizar os vegetais de acordo com os órgãos vegetativos e de reprodução de modo a classificá-los em diferentes grupos;</p> <p>Valorizar as florestas a fim de perceber o controle da umidade exercida por elas sobre os seres vivos;</p> <p>Reconhecer os parques, bosques como forma de valorizar a biodiversidade em ambientes urbanos.</p>
<p>Animais: – características básicas</p>	<p>Caracterizar os animais - vertebrados e invertebrados de modo a classificá-los em diferentes grupos.</p>	

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
CURRÍCULO – EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vegetais e animais - relações com o meio e com o homem	Reconhecer a fauna e flora local, de modo a valorizar os seres vivos presentes em seu ambiente.
Cadeia alimentar e Teia Alimentar (produtores, consumidores, herbívoros, carnívoros, onívoros, larvófagos e insetívoros)	Compreender o papel dos seres formadores e princípios das cadeias alimentares, a fim de reconhecer a inter-relação entre os seres vivos por meio destes e suas interdependências; Diferenciar a fonte de energia dos seres vivos consumidores, para classificá-los de acordo com seu hábito alimentar.
Habitat e nicho ecológico	Conceituar nicho ecológico a fim de compreender o mecanismo de manutenção dos ecossistemas.
Sustentabilidade	Desenvolver atitudes em relação aos demais seres vivos, a fim de desenvolver a sustentabilidade.

CIÊNCIAS 5º ANO

EIXOS: NOÇÕES DE ASTRONOMIA A MATÉRIA E SUAS TRANSFORMAÇÕES A ENERGIA E SUAS CONVERSÕES O CORPO HUMANO E SEUS SISTEMAS A ORGANIZAÇÃO DOS SERES VIVOS NO AMBIENTE			
Conteúdos Estruturantes	Conteúdos Específicos	Objetivos Específicos	
<p>Sistema Solar Planeta Terra Fontes de Energia Corpo Humano Seres Vivos e Ambiente</p> <p><i>Objetivos gerais: Compreender o sistema solar para verificar sua influência na vida no planeta Terra.</i></p> <p><i>Compreender a Ciência como um processo de produção de conhecimento e uma atividade humana, histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural a fim de entender esse processo.</i></p> <p><i>Utilizar conceitos científicos básicos, associados à</i></p>	Teoria de formação do universo	Compreender como se deu a formação do universo em diferentes teorias, a fim de reconhecer a teoria do big bang como a científica, bem como demonstrar a atual composição do Planeta (Continentes) de modo a localizar os continentes no planisfério.	
	Teoria do big-bang		
	Origem da Terra		
	Composição atual da Terra	Gravidade	Compreender o que é força da gravidade para associá-la ao corpo, a massa do planeta Terra e sua influência sobre os seres vivos.
	Fases da lua	Identificar as fases da Lua para reconhecer sua influencia na natureza, na vida humana e nas marés.	
	Eclipses	Compreender como ocorrem os eclipses – solar e lunar, para associá-los a alterações no comportamento dos seres vivos; Valorizar os conhecimentos de povos antigos para verificar como explicavam fenômenos celestes.	
	Radiações infravermelho e ultravioleta	Reconhecer os raios emitidos pelo Sol a fim de identificar sua função na vida dos seres vivos, dentre elas a produção de vitamina D.	
	Produção de vitamina D		
Funções de conservação do organismo:	Compreender o corpo humano como um todo integrado e a saúde como bem estar físico, social e psíquico;		
Sistema Digestório	Reconhecer o corpo humano como um		

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
CURRÍCULO – EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

<p><i>energia, matéria, transformação, espaço, tempo, sistema, equilíbrio e vida para utiliza-los de forma consciente no dia a dia.</i></p> <p><i>Compreender o corpo humano e sua saúde como um todo integrado por dimensões biológicas, afetivas e sociais, relacionando a prevenção de doenças e a promoção de saúde das comunidades por meio de políticas públicas adequadas.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e funcionamento; - Necessidades Nutricionais (carboidratos, proteínas, gorduras, vitaminas e sais minerais); - Hábitos e tabus alimentares; - Higiene dos alimentos; - Higiene Bucal Sistema Respiratório <ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e funcionamento; - Saúde Sistema circulatório <ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e funcionamento; - Saúde Sistema excretor <ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e funcionamento; - Saúde Sistema locomotor – ossos e músculos <ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e funcionamento; - Saúde Sistema imunológico <ul style="list-style-type: none"> - Saúde – vacinação Sistema nervoso <ul style="list-style-type: none"> - Estrutura e funcionamento; - Saúde 	<p>todo integrado e complexo, em que diferentes sistemas realizam funções específicas, interagindo entre si para a manutenção desse todo;</p> <p>Compreender a existência de defesas naturais e estimuladas – vacinas para o bem estar e saúde das pessoas;</p> <p>Comparar os principais órgãos e funções do sistema reprodutor masculino e feminino, relacionando seu amadurecimento às mudanças no corpo e comportamento de meninos e meninas durante a puberdade para respeitar as diferenças individuais;</p> <p>Valorizar atitudes e comportamentos favoráveis à saúde, higiene ambiental, asseio corporal, modo de transmissão e prevenção de doenças contagiosas, para desenvolver a responsabilidade no cuidado de si próprio;</p> <p>Compreender que condições externas influenciam no desenvolvimento e na preservação da saúde a fim de que tomem atitudes para uma melhor qualidade de vida;</p> <p>Identificar a gravidez na adolescência como problema físico, psíquico e social, para que desenvolvam atitudes de conscientização em relação aos problemas ocasionados pela gravidez precoce.</p>
---	--	---

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
CURRÍCULO – EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

	<p>Sistema endócrino - Estrutura e funcionamento; - Saúde</p> <p>Sistema reprodutor - Estrutura e funcionamento; - Higiene; - Saúde – DST e AIDS; - Gravidez na adolescência</p>	
--	--	--

Referências Ciências

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SEED. Secretaria de Estado de Educação. Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações pedagógicas para os anos iniciais – Ciências. Curitiba, PR: Secretaria de Educação Básica, 2010.

SEED. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná. Curitiba: SEED, 1990.