



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

**V ENCONTRO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: PROFISSIONALIZAÇÃO E PRÁTICA DOCENTES:
políticas de formação, regulação, inovação e diversidade
I SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E
ADMINISTRAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (ANPAE/MS)**

**PROGRAMAÇÃO, CRONOGRAMA DE APRESENTAÇÕES E
CADERNO DOS RESUMOS**

**CAMPO GRANDE
NOVEMBRO/ 2013**

PROGRAMAÇÃO:

Dia 18/11/2013 – Segunda-feira

19h Sessão de abertura

19h30 **Conferência de Abertura** - Profa. Dra. Márcia Angela da Silva Aguiar - UFPE

Local: Auditório do Bloco A - Universidade Católica Dom Bosco

Composição da Mesa:

Representantes da ANPAE – Nacional e Regional:

Profa. Dra. Márcia Angela da Silva Aguiar - UFPE – Conferencista

Profa. Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff – UFGD – Mediadora

Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira – UCDB – Mediadora

Dia 19/11/2013 - Terça-feira

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: MESTRADOS PROFISSIONAIS EM FOCO

Mediadora- Profa. Dra. Silvia Helena Andrade Brito (UFMS)

Profa. Dra. Celi Corrêa Neres (UEMS)

Profa. Dra. Maria Leda Pinto (UEMS)

Profa. Dra. Shirley Takeco Gobara (UFMS)

Dia 20/11/2013 - Quarta-feira

POLÍTICAS, PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E BEM-ESTAR NA DOCÊNCIA NAS DUAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Moderadora – Profa. Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff - UFGD

Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira (UEMS)

Profa. Dra. Flavinês Rebolo (UCDB)

Profa. Dra. Margarita Victória Rodriguez (UFMS)

20/11/2013 - Quarta-feira

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: RUPTURAS, INOVAÇÃO E CONTINUIDADES

Mediadora - Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante (UEMS)

Profa. Dra. Eugenia Portela de Siqueira Marques (UFGD)

Profa. Dra. Mariluce Bittar (UCDB)

Profa. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (UFMS CPAN)

CRONOGRAMA

18/11/2013

| HORÁRIO | ATIVIDADE | LOCAL |
|--------------|---|--------------------------|
| 13h às 18h | Credenciamento | Anfiteatro da Biblioteca |
| 18h30 às 19h | Apresentação artística | Anfiteatro da Biblioteca |
| 19h às 19h30 | Sessão de abertura | Anfiteatro da Biblioteca |
| 19h30 | Conferência de abertura Composição da mesa – Representantes da ANPAE- Nacional e Regional: Profa. Dra. Márcia Angela da Silva Aguiar – UFPE – Conferencista Profa. Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff – UFGD- Mediadora Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira – UCDB- Mediadora | Auditório do Bloco A |

19/11/2013

| HORÁRIO | ATIVIDADE | LOCAL |
|---------|---|--------------------------|
| 8h | Mesa redonda <u>Formação de professores para a educação básica:</u> <u>Mestrados profissionais em foco</u> Mediadora- Profa. Dra. Silvia Helena Andrade Brito (UFMS) Profa. Dra. Celi Corrêa Neres (UEMS) Profa. Dra. Maria Leda Pinto (UEMS) Profa. Dra. Shirley Takeco Gobara (UFMS) | Anfiteatro da Biblioteca |
| 10h | Intervalo | |
| 10h30 | Debate aberto | Anfiteatro da Biblioteca |
| 11h30 | Almoço | |
| 13h30 | Apresentação dos grupos de trabalho | Anfiteatro da Biblioteca |
| 15h30 | Intervalo | |
| 16h | Apresentação dos grupos de trabalho | Anfiteatro da Biblioteca |
| 17h | Síntese e encerramento do trabalho apresentados | Anfiteatro da Biblioteca |
| 18h | Lançamento de livro | Anfiteatro da Biblioteca |

CRONOGRAMA

20/11/2013

| HORÁRIO | MESTRANDO(A); DOUTORANDO/A | |
|----------------|---|--------------------------|
| 8h | <p>Mesa redonda <u>Políticas, práticas de formação de professores e bem estar na docência nas duas últimas décadas</u> Moderadora – Profa. Dra. Elisângela Alves da Silva Scaff – UFGD Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira (UEMS) Profa. Dra. Flavinês Rebolo (UCDB) Profa. Dra. Margarita Victória Rodriguez (UFMS)</p> | Anfiteatro da Biblioteca |
| 10h | Intervalo | |
| 10h30 | Debate aberto | Anfiteatro da Biblioteca |
| 11h30 | Almoço | |
| 13h30 | Apresentação dos grupos de trabalho | Anfiteatro da Biblioteca |
| 16h | <p>Mesa redonda <u>Educação e diversidade no âmbito das políticas públicas: rupturas, inovação e continuidades</u> Mediadora - Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante (UEMS) Profa. Dra. Eugenia Portela de Siqueira Marques (UFGD) Profa. Dra. Mariluce Bittar (UCDB) Profa. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (UFMS CPAN)</p> | Anfiteatro da Biblioteca |
| 18h | Encerramento | |

SUMÁRIO

GT: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS

1. Horta sustentável.....07
2. Os primeiros anos do curso de pedagogia CPAN-UFMS (1967-1977).....11

GT- FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INFANTIL

1. GESTÃO DEMOCRÁTICA: uma discussão entre o real e o ideal na participação da família na escola.....13

GT: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

1. . Elaboração de cartilha para formação de professores em educação profissional a partir dos documentos disponibilizados pelo sítio da SETEC/MEC.....15

GT: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS

1. O plano de desenvolvimento da escola (Pde-Escola) em relação ao PAR no Município de Campo Grande- Ms.....17
2. A educação da infância: o espaço e tempo da gestão.....18
3. Um estudo sobre as diretrizes curriculares para educação ambiental e sua aplicação na escola E.E.E.F. Dr. Alcides Marques.....19

GT: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1. Os materiais idealizados por Montessori para uma aprendizagem Significativa.....25
2. O ensino de ciências na percepção dos alunos de escolas da rede pública municipal de Chapadão do Sul – MS.....35
3. Práticas interdisciplinares: perfil antropométrico e avaliação neuromotora da flexibilidade dos alunos do ensino médio integrado do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS.....46
4. A construção do processo identitário do professor de educação física e sua prática em jogos e brincadeiras.....47

GT
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS LICENCIATURAS

GT-Formação de professores nas licenciaturas

HORTA SUSTENTAVEL

Autoras:

Thamires Coelho, UNIPAMPA,¹

Sandra Martins, UNIPAMPA

Orientadora:

Jane Pereira Schumacher, UNIPAMPA,²

Introdução

Esse trabalho visa relatar resultados de um projeto que vem sendo desenvolvido por bolsistas na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Manoel Amaro Junior, localizada no município de Jaguarão/RS. As acadêmicas responsáveis pela aplicação do projeto fazem parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, financiado pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil” e atuam no projeto PIBID Pedagogia – Educação Ambiental. Participaram do projeto as turmas de 2º e 3º ano. O projeto deu inicio a partir dos temas propostos para o segundo semestre de 2013, alimentação e solo, e com a proposta de trazer para a sala de aula uma dinâmica de trabalho pautada na experimentação e na pratica como fundamental para o entendimento aprimorado, onde as crianças pudessem participar e visualizar, nas experiências praticas rotineiras no seu dia a dia fora da escola.

Para o desenvolvimento do projeto foi levado em conta o planejamento das experiências, pois assim como diz CAPELETTO (1992):

“Ao redigir um roteiro de aula prática, todas as instruções devem ser muito precisas e explícitas, de modo que cada grupo de alunos possa trabalhar seguindo seu próprio ritmo, sem solicitar constantemente a presença do professor. Deve-se intercalar a sequência de ações e observações com questões para discussão, de modo que os alunos registrem suas observações e conclusões à medida que a atividade se desenvolve.”

¹ Acadêmicas do curso de Pedagogia na Universidade federal do Pampa e bolsista PIBID

² Coordenadora do subprojeto PIBID - Pedagogia Educação Ambiental

As aulas tinham como foco experiências em que trouxessem para dentro da sala de aula atividades e praticas que se aproximassem do cotidiano do aluno para fazê-lo refletir sobre o conteúdo e como ele pode ser aplicado melhor em seu dia a dia, o que é evidenciado por Krasilchik(1996)

“quanto mais às experiências educativas assemelham-se às futuras situações em que os alunos deverão aplicar seus conhecimentos, mais fácil se tornará a concretização do aprendizado. Diante disso o professor tem a importante função de planejar atividades práticas para facilitar a compreensão dos conteúdos teóricos aos alunos, estimulando-os a questionar, responder, observar, explorar, analisar, comparar e compreender a situação problema, levando ao desenvolvimento de novos conhecimentos, uma vez que o acesso ao conhecimento novo ocorre a partir do pré-existente”.

Nascendo a partir disto a idéia de ter a centralização na horta por ser ela um meio de abordagem de vários tipos de conhecimento e a partir dela criadores de questões educativas e acima de tudo por ser mais próximo das realidades dos alunos como produtores do conhecimento.

Objetivo Geral

- Aproximar as crianças com o uma alimentação saudável e propiciar conhecimentos sobre solo

Objetivo específico

- A importância do solo para o ser humano
- Oportunizar o conhecimento dos diferentes tipos de solo e os que são propícios ao plantio
- Despertar o interesse das crianças para o cultivo de horta e conhecimento do processo de germinação;
- Dar oportunidade aos alunos de aprender a cultivar plantas utilizadas como alimentos;
- Conscientizar da importância de estar saboreando um alimento saudável e nutritivo;
- Degustação do alimento semeado, cultivado e colhido;

- Aproximação dos alunos com o meio ambiente a fim de conscientizá-los para sua preservação propiciando a noção de equilíbrio ambiental para um planeta saudável
- Criar, na escola, uma área verde produtiva pela quais todos se sintam responsáveis;

Metodologia

Para a realização da horta foi trabalhado previamente temas referentes ao solo para que os alunos pudessem entender o porquê a escolha do solo para plantio bem como a importância do solo para o crescimento da planta. Os temas abordados foram:

Tipos do solo: para a exemplificá-lo dos solos foi apresentado para as crianças, afim de que elas pudessem visualizá-los e associa-los com o meio em que vivem, a partir disto foi problematizado as peculiaridades de cada um deles como a sua presença no meio ambiente.

Importância do solo para os seres humanos: Foi questionada a existência do solo no seu cotidiano e contextualizado a presença dele na historia da humanidade, a utilização dele para a agricultura e a importância da agricultura para a vida de cada um, bem como os animais presentes no solo e os que dependem do mesmo para sua existência. Para a melhor visualização da importância do solo na vida foi produzido com os alunos terrários onde havia além de três diferentes tipos de solo (calcário, argiloso e humoso), plantas e pequenos animais como a minhoca e o tatu bola que fazem a ventilação e a fertilização do solo. A partir do terrário foi possível trabalhar a importância do ciclo da água para as plantas e o cuidado que deve haver com a não contaminação da água.

Agrotóxicos: Foi trabalhado quais os diferentes tipos de agrotóxicos, a fatalidade que podem ocorrer pela ingestão, bem como o devido uso deles para a preservação de quem o aplica. Como parte complementar foi trabalhado os modos de diminuição dos mesmos na alimentação cotidiana.

Após a abordagem deste tema foi construída a horta, para a construção da mesma foi utilizado materiais recicláveis para que as crianças percebessem que é possível montar a horta de forma simples e sustentável. A fim de aproximá-los da horta e arborizar o colégio criando um espaço com a cara dos alunos foi propiciado a eles a decoração das garrafas PET, esta atividade ocorreu com a utilização de tinta guache pinceis no pátio da escola para que eles pudessem ter um momento de descontração entre as turmas. O plantio das sementes foi feita em pequenos grupos para que cada um tivesse um contato maior com o momento e visualizam a forma que é feita e logo após o plantio tiveram a oportunidade de regá-las.

Como forma de criar um acompanhamento mais ativo por parte dos alunos foi confeccionado o “Diário da horta” possibilitando as crianças registrar desde o plantio a germinação e crescimento de cada planta.

Após o crescimento das plantas os alunos puderam retirar os alimentos produzidos para introduzi-los na sua alimentação como forma de torná-la mais saudável, a partir disso foi trabalhada como a boa alimentação traz benefícios positivos a saúde, as características das plantas e a importância de alimentos orgânicos (livre de contaminações químicas) na utilização do preparo dos alimentos cotidianos.

Conclusão

Pode-se perceber que com o desenvolvimento deste projeto aproximou os alunos dos temas abordados, pois foram agentes participantes e entusiasmados em todas as etapas e conseguimos aproximar a teoria com a prática tornando as aulas um ambiente mais produtivo e agradável do que é cotidianamente apresentado aos alunos, além do mais criou na escola um ambiente mais bonito fazendo com que as crianças se reconhecessem, interagissem e acima de tudo preservando o espaço escolar. Tendo seus objetivos alcançados, pois percebeu-se nos alunos uma maior noção quanto importância de uma boa alimentação em todas as fases da vida, promovendo a consciência em relação e hábitos alimentares saudáveis. Quanto ao solo um olhar mais atento e preocupado não apenas por seu chão que eles pisam mais por ser participante ativo no ciclo de vida de cada um. Como citado por JACOBI “a educação para a cidadania representam a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para transformar as diversas formas de participação na defesa da qualidade de vida.” O que foi visível os alunos após a aplicação do projeto

Referencias

CAPELETTO, A. Biologia e Educação ambiental: Roteiros de trabalho. Editora Ática, 1992. p.224.

KRASILCHIK, M. Educação ambiental na escola brasileira: passado, presente e futuro. Revista Ciência e cultura, ano 38, n.12, p. 1958- 1961 dezembro de 1996.

JACOBI, PEDRO. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. Link:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf> Acessado em : 27/09/2013

GT-Formação de professores nas licenciaturas

OS PRIMEIROS ANOS DO CURSO DE PEDAGOGIA CPAN-UFMS (1967-1977)

Débora Rebeca
Rennan Andrade
Suellen Gomes Saab
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
rennan.0022@gmail.com

Desde a implantação dos primeiros cursos de Pedagogia no país, na década de 30 até hoje, ocorreram várias modificações em suas propostas, diante do contexto político de cada momento. Atento a essa questão, o objetivo deste trabalho é apresentar como ocorreu a instalação do Curso de Pedagogia do Campus do Pantanal (CPAN) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), e como foram os primeiros dez anos de seu funcionamento, que compreende o período de 1967 a 1977. Teve como objetivos específicos: desenvolver estudos das diferentes grades curriculares; identificar tendências nos diferentes períodos do curso; e comparar a proposta curricular nesse período com o currículo atual do Curso de Pedagogia do CPAN. É importante destacar que nos anos pesquisados, o Brasil estava vivendo o período ditatorial (1964 – 1985), fato que influenciou as atividades do curso na época. Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram realizados: estudo documental, análise das grades curriculares do período e entrevista com uma das fundadoras do Curso. Através da análise de documentos, verificou-se que o curso assumiu três princípios didáticos: Moral; Civismo; e Didática da educação moral e cívica. Pelos depoimentos foram verificadas também marcas do contexto histórico, materializadas na presença de fiscais federais dentro de cada sala de aula e na biblioteca, com o propósito de manter o controle político e ideológico de professores e estudantes, coerentemente com as políticas implementadas no Brasil do período. Através de um estudo comparativo, foi possível verificar as diferenças e aproximações entre as disciplinas existentes nos currículos do Curso de Pedagogia do ano de 1972 e 2013. Concluindo, as análises indicaram uma grande influência do momento histórico na organização do curso que se implantava. Também foi identificada a influência da ação das pessoas envolvidas na sociedade para a instalação do Curso e a presença de um pensamento crítico e a preocupação em fazer da universidade uma instituição transformadora e não mantenedora de um conhecimento pronto e acabado. Embora a organização inicial do Curso tenha se dado com habilitações em especialidades, já existia na origem a preocupação com a formação de professores para atuar localmente.

Palavras-chave: história da Pedagogia; formação de professores; Campus do Pantanal.

**GT- FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO
INFANTIL**

GT- Formação de professores e Educação Infantil

GESTÃO DEMOCRÁTICA: uma discussão entre o real e o ideal na participação da família na escola.

Brigete Madalena Gubert Nascimento ¹

Esta pesquisa foi desenvolvido a partir do diagnóstico realizado em um centro de Educação Infantil do município de Campo Grande/MS, quanto à participação dos pais na formação das crianças durante a Educação Infantil. A partir desse diagnóstico foi realizado o Projeto de Intervenção “*Família na Roda*” no Ceinf Paulino Romeiro Paré, onde a gestora buscou articular os pressupostos teóricos adquiridos durante o processo de formação em Gestão Escolar para resolver a problemática que se fazia presente no referido centro de educação, qual seja: a necessidade de que as famílias, voltem o seu olhar para o trabalho profissional dentro dos CEINF e possam repensar qual a importância desses centros de educação para a educação e o futuro das crianças ali atendidas. Acredita-se, com base nos pressupostos da gestão democrática, que não se pode mais pensar na escola como resolvedora de todos os problemas e descaracterizar a responsabilidade da família ou acreditar na função da educação infantil como apenas a de “assistir” ou “amparar” a infância, mas, ao contrário, é preciso considerar a escola como responsável, em parceria com a família, pelo desenvolvimento das potencialidades das crianças envolvidas nesse processo.

O presente trabalho tem como objetivos: Contribuir sobre a reflexão do processo de gestão escolar em uma perspectiva democrática; refletir sobre o que os pais esperam dos Centros de Educação Infantil; repensar como os gestores de três Centros de Educação Infantil da rede Municipal de Educação da cidade de Campo Grande/MS conceituam a gestão democrática.

Para nortear o trabalho foram levantadas algumas questões por meio de: Pesquisa bibliográfica sobre educação infantil e gestão democrática; questionários às famílias cujos filhos estudam nos CEINF’s; Projeto de Intervenção como pertencente à metodologia da Pesquisa-ação.

Nesse contexto, a participação da família na vida escolar dos filhos é muito importante, pois a partir do envolvimento mais próximo desse segmento da comunidade escolar, poder-se-á questionar a qualidade do ensino que as crianças recebem e em que aspectos os CEINF’s podem contribuir para a formação desses cidadãos e garantir que esses questionamentos sejam tomados como base nos Projeto Político Pedagógico e norteadores das ações promovidas pela instituição escolar.

Sendo assim, a gestão deve abrir as portas de seus centros de educação e ter com os pais um diálogo aberto e franco sobre os fazeres pedagógicos da instituição e como eles podem contribuir, lembrando que algumas decisões não competem apenas a gestão, portanto, uma tarefa difícil, mas ainda em construção, e que este trabalho busca enriquecer por meio da discussão que ele aborda e elucida.

A discussão possibilitou o aprofundamento dos conceitos em relação à competência e as ações do gestor escolar frente à gestão democrática, pois gerir é realizar bem as tarefas e planejar para o futuro.

A partir do Projeto de Intervenção, observou-se que os pais têm procurado constantemente os professores preocupados com o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus filhos.

GT: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

GT – Formação Continuada de Professores

ELABORAÇÃO DE CARTILHA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DOS DOCUMENTOS DISPONIBILIZADOS PELO SÍTIO DA SETEC/MEC

Lucas Pereira Gandra
Carlos Vinícius da Silva Figueiredo

A passos largos a Educação Profissional e Tecnológica tem se desenvolvido em nosso país nos últimos anos. Talvez não apenas pelo fato do grande momento de desenvolvimento que vivenciamos, mas pela necessidade social de profissionais que possam atuar neste novo mundo do trabalho que se forma na contemporaneidade. Pensando sob essa perspectiva, nosso trabalho tem por objetivo refletir sobre as concepções a cerca da educação profissional, científica e tecnológica no que tange os documentos disponibilizados pelo sítio da SETEC/MEC, assim como, por meio destas reflexões objetivamos elaborar uma cartilha que sirva como um referencial teórico para os professores que ingressarem na rede federal. Quanto à análise dos documentos, tratou-se de uma pesquisa eminentemente bibliográfica no qual o enfoque foi à análise dos textos destinados à conceituação e parametrização do ensino médio integrado. Ao partirmos para a análise dos documentos disponibilizados pela página da SETEC, encontramos textos referentes à criação da rede, legislação específica, apresentação dos programas implantados pelo governo e demonstração de possibilidade e expectativas de futuros crescimentos, contudo observa-se, neste primeiro momento da pesquisa, um número restrito de textos que reflitam sobre a educação profissional integrada ao ensino médio. Tal observação é justificada quando é evidenciado que apenas 7% dos textos tratam dessa temática. Dentre os textos disponíveis que remetem a temática da educação integrada ao ensino médio, evidenciamos o documento base utilizado pela rede intitulado *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* como objeto de nossa análise. Esta produção disponibilizada em 2007 aponta que de acordo com o PDE, a modalidade de ensino integrado é a que apresenta melhores resultados pedagógicos, remetendo tais conquistas ao que é observado na LDB quando trata “Da educação profissional técnica de nível médio” e pelo decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007 que estabelece o Programa Brasil Profissionalizado. Sendo assim a partir dos resultados dessa análise elaboraremos uma cartilha de orientação para os docentes que já atuam ou que ingressarem na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.

**GT: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS
PÚBLICAS**

GT - Formação de professores e políticas públicas

O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (PDE-ESCOLA) EM RELAÇÃO AO PAR NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE- MS

Vivian Vitorio da Silva Arraes*
Regina Tereza Cestari de Oliveira**

O Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE-Escola foi instituído no segundo mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), com uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O objetivo desta pesquisa é analisar a implementação do PDE - Escola na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS. A escolha deste município deve-se aos seguintes critérios: ser a capital do Estado de Mato Grosso do Sul e ter sistema próprio de ensino. Está inserida no Projeto “Gestão das Políticas Educacionais: O Impacto do Plano de Ações Articuladas (PAR) em Municípios Sul-Mato-Grossenses” desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (GEPPE), do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). A metodologia baseou-se no levantamento e sistematização de documentos oficiais com: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Plano de Ações Articuladas (PAR) do referido município e os documentos normativos do PDE-Escola. Incluiu, também, o levantamento e organização de dados educacionais retirados da base do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os resultados mostraram que: o PDE-Escola foi instituído pela Portaria MEC nº 27, de 21 de junho de 2007, com o objetivo principal de fortalecer a autonomia de gestão escolar, mediante a elaboração de diagnóstico da escola; foi implantado, em 2007, somente em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, por apresentar IDEB abaixo da média nacional, que seguiu as orientações constantes no Manual do MEC para sua elaboração; o PDE-Escola (no âmbito das escolas) e o PAR (no âmbito da Rede Municipal) foram elaborados no mesmo ano e ambos os planejamentos visam elevar a qualidade de ensino ofertado, porém, essa qualidade é medida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ou seja, indicador para a verificação do cumprimento de metas. Conclui-se que o PDE-Escola poderá contribuir para fortalecer a autonomia de gestão escolar, desde que os objetivos e metas sejam definidos, em conjunto, pela comunidade escolar, não substitua o projeto pedagógico da escola e tenha como foco principal a aprendizagem dos alunos, não somente os resultados de desempenho escolar, tendo em vista a oferta qualificada da educação escolar, ou seja, com qualidade social.

Palavras-chave: política educacional; Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola); escola pública municipal.

GT: Formação de professores e políticas públicas.

A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: O ESPAÇO E TEMPO DA GESTÃO

PEREIRA, José Humberto M.

humberto_enfermeiro@hotmail.com

TORRES, Elessandra A. da Silva.

princesanammat.el@hotmail.com

MELLO, Lucrécia S.

lucrecia.mello@uol.com.br

Resumo - A investigação sobre a escola, seu cotidiano, seus processos de gestão e seus atores têm crescido significativamente nos últimos anos devido às dificuldades enfrentadas para operacionalização das políticas engendradas pelas reformas dos anos de 1990. Dois planos de iniciação científica propõem-se a investigar a realidade do processo de gestão em instituições de ensino fundamental e educação infantil respectivamente, no município de Três Lagoas/MS e seus elementos constitutivos no espaço e tempo desse processo. Procura conhecer situações reais em que ocorrem os processos e trabalhos, considerando os desafios institucionais, sociais e políticos no bojo dos quais se encontra a problemática da gestão escolar. Parte-se do estudo da política educacional (LDBEN n.º. 9394/1996, Constituição de 1988 e Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação) e produções teóricas e pesquisas já produzidas e discutidas a exemplo de Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), Veiga (1995), Paro (2011) que tratam das políticas, da organização e gestão da escola para educação da infância e a prática de um planejamento participativo, epistemologias inerentes à formação e gestão educacional democrática. Em seu Art 14, estabelece formas de participação da comunidade para a gestão democrática. A metodologia segue os princípios da pesquisa qualitativa em que o pesquisador participa de grupo de estudo com diretores, coordenadores pedagógicos, docentes em ação de extensão realizada no município de Três Lagoas/MS observando e registrando os depoimentos e falas no momento de reflexão e estudo. Recorre-se ainda a instrumento de coleta de dados, o registro das atividades feitas em reuniões quinzenais e a aplicação de um questionário a três diretores (as) da rede municipal de ensino. Os trabalhos desenvolvem também a revisão bibliográfica a partir das referências já elencadas no estudo em grupo e individual. Os sujeitos da pesquisa são os gestores das instituições escolares da educação para a infância do município escolhidos sob critérios a serem definidos pelos pesquisadores. A participação no Projeto de Extensão (GEFI) faculta o acompanhamento e aprofundamento dos estudos cuja proposta é formação de gestores do município de Três Lagoas/MS. O gestor escolar que adota para si a responsabilidade enquanto educador/pesquisador atua frente aos problemas e faz uma reflexão para compreender os fenômenos educacionais utilizando seus conhecimentos verdadeiramente comprometidos com a transformação como instrumento para implementação de ações e superação da realidade.

Palavras chave: gestão escolar; formação de professores; políticas públicas.

GT: Formação de professores e políticas públicas

**UM ESTUDO SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA APLICAÇÃO NA ESCOLA E.E.E.F.
DR. ALCIDES MARQUES.**

Eduardo da Luz Rocha³
Patricia de Jesus Araujo⁴
Talita Mendes de Araujo⁵

RESUMO

A Educação Ambiental ainda é vista por muitos, como uma forma de preservação do ambiente, porém ela é muito mais que isso. Educação Ambiental é a conscientização das pessoas em relação ao meio e a si, é uma mudança de ideias, uma desmistificação de paradigmas constituídos ao longo de anos. Esse artigo busca retratar quais são as especificações referentes à Educação Ambiental contidas nas Diretrizes Curriculares para Educação Ambiental e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação ambiental, e relacioná-los com atividades desenvolvidas na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Alcides Marques por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, financiado pela CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil, que atuam no projeto PIBID Pedagogia – Educação Ambiental, para que assim possamos observar o que realmente está sendo feito na escola, e perceber quais mudanças se fazem necessárias na forma de trabalho, para que as definições contidas nos documentos sejam realmente aplicadas na escola.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Diretrizes Curriculares, PIBID.

³ Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA

⁴ Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA

⁵ Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA

INTRODUÇÃO

Esse artigo foi desenvolvido por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, financiado pela CAPES -Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil, que atuam no projeto PIBID Pedagogia – Educação Ambiental na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Alcides Marques, e busca realizar uma análise referente às Diretrizes Curriculares para Educação Ambiental, o plano de ensino utilizado pela escola, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação ambiental, para que através dessa análise possam ser explicitados e esclarecidos alguns pontos relacionados à inclusão da Educação Ambiental na escola e principalmente na sala de aula.

Para iniciar essa relação, primeiro é necessário que se conheça quais são as especificações contidas nas diretrizes curriculares para a Educação Ambiental:

“A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê que na formação básica do cidadão seja assegurada a compreensão do ambiente natural e social; que os currículos do Ensino Fundamental e do Médio devem abranger o conhecimento do mundo físico e natural; que a Educação Superior deve desenvolver o entendimento do ser humano e do meio em que vive; que a Educação tem, como uma de suas finalidades, a preparação para o exercício da cidadania;” (BRASIL, 2012).

Portanto entende-se que segundo as diretrizes os meios ambiental e social devem fazer parte dos currículos tanto do ensino fundamental, quando do médio, abrangendo todo o conhecimento relacionado ao meio físico e natural, para que os alunos possam tomar conhecimento de tudo que faz parte de suas vidas, além disso, fica claro em (BRASIL, 2012) que “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades reconhecem a relevância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental”.

DESENVOLVIMENTO

Apesar do reconhecimento referente à relevância e obrigatoriedade da educação ambiental nas escolas, ao analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Dr. Alcides Marques, foi possível perceber que o tema, tratado com extrema importância e citado como obrigatório, não faz parte do ppp e nem está contido como conteúdo transversal no plano de ensino para as turmas da escola.

Art. 8º A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e

interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico. (BRASIL, 2012)

Nesse sentido, o Pibid Educação Ambiental está atuando na escola buscando trabalhar a interdisciplinaridade, através da realização de atividades voltadas a educação ambiental. O objetivo é que sejam desenvolvidas atividades que contenham conteúdos já trabalhados pela professora, como português e matemática, buscando estabelecer uma prática educativa integrada com os conteúdos trabalhados na escola.

Durante o ano de 2012, foram trabalhados temas que giravam em torno da construção de uma horta. Os mesmos continham atividades envolvendo a água, o solo, os vegetais, as frutas e a reciclagem, todos buscando estabelecer uma relação com conteúdos já trabalhados estudados em sala de aula.

Para que os alunos construam a visão da globalidade das questões ambientais é necessário que cada profissional de ensino, mesmo especialista em determinada área do conhecimento, seja um dos agentes da interdisciplinaridade que o tema exige. A riqueza do trabalho será maior se os professores de todas as disciplinas discutirem e, apesar de todo o tipo de dificuldades, encontrarem elos para desenvolver um trabalho conjunto. “Essa interdisciplinaridade pode ser buscada por meio de uma estruturação institucional da escola, ou da organização curricular, mas requer, necessariamente, a procura da superação da visão fragmentada do conhecimento pelos professores especialistas.” (BRASIL, 1998, p 193).

Essa relação entre os agentes que irão trabalhar com a educação ambiental é de extrema importância, pois é a partir dela que se fará possível uma descoberta de questões que tragam condições de perceber e entender, quais são os pontos onde existirão maiores possibilidades de estabelecer uma interação com os alunos. A participação do professor, e a colaboração de todo o corpo escolar é o ponto de partida para que se faça um bom trabalho e quando se fala em corpo escolar, inclui-se desde a merendeira até os pais dos alunos, pois a escola se forma com a participação de todos.

Segundo as diretrizes curriculares:

2º O planejamento dos currículos deve considerar os níveis dos cursos, as idades e especificidades das fases, etapas, modalidades e da diversidade sociocultural dos estudantes, bem como de suas comunidades de vida, dos biomas e dos territórios em que se situam as instituições educacionais. (BRASIL, 2012)

As atividades realizadas na escola Dr. Alcides Marques, são desenvolvidas de acordo com a necessidade de cada turma, seguindo os conteúdos programáticos estabelecidos no

plano de ensino do ano. As turmas analisadas contemplam alunos que possuem desde seis até treze anos, onde as atividades buscam trabalhar principalmente conteúdos ligados a produção de texto e operações matemáticas.

“Trabalhar de forma transversal significa buscar a transformação dos conceitos, a explicitação de valores e a inclusão de procedimentos, sempre vinculados à realidade cotidiana da sociedade, de modo que obtenha cidadãos mais participantes. Cada professor, dentro da especificidade de sua área, deve adequar o tratamento dos conteúdos para contemplar o Tema Meio Ambiente, assim como os demais Temas Transversais.” (BRASIL, 1997).

Dessa forma, é possível fazer com que a educação ambiental, seja incluída nas atividades da escola, trabalhando a mesma de uma forma transversal, buscando englobar as definições contidas nas diretrizes curriculares, e nos PCN's para que assim, os alunos tenham a possibilidade de trabalhar com o tema, mesmo que ele não esteja contido no PPP e nem no plano de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do Pibid na escola visa trazer formas diferentes de interação para as crianças, pois é evidente que quando se trabalha um tema de maneira diferente da que se é acostumado, os resultados alcançados são melhores e mais consistentes. As diretrizes curriculares apresentam quais os objetivos da Educação Ambiental e são esses objetivos que norteiam o trabalho realizado na escola.

A educação ambiental não é somente a preservação do ambiente, pelo contrário, vai muito além. Ela busca uma conscientização, a formação de seres pensantes, que compreendam que suas atitudes de hoje trarão grandes prejuízos para as gerações futuras, e para si próprias.

É a busca pela igualdade e pelo reconhecimento de todos como iguais, sem desmerecer ou elevar ninguém, é também um cuidado com a vida, com a natureza, com os seres, pois ambiente não são somente as plantas, ambiente é tudo, nós somos ambiente, as pessoas, as pedras, o vento é ambiente. É essa conscientização que se busca, é aprender a pensar como um ser que faz parte do ambiente.

Nesse contexto fica evidente a importância de educar os brasileiros para que ajam de modo responsável e com sensibilidade, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro; saibam exigir e respeitar os direitos próprios e os de toda a comunidade, tanto local como internacional; e se modifiquem tanto interiormente, como pessoas, quanto nas suas relações com o ambiente. (BRASIL, 1997)

Mas para que esse pensamento se fortaleça e esteja presente na escola, é necessário que “todos” e quando digo todos, volto a incluir todo o corpo escolar, esteja presente e atuante na busca dessa conscientização, pois é a partir dela que os objetivos citados acima poderão ser alcançados. A educação ambiental é um trabalho coletivo e contínuo, que deve fazer parte do cotidiano da escola e da vida de todos que fazem parte dela.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da educação. Conselho nacional da educação. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.**

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação de Educação Ambiental. **A implantação da educação ambiental no Brasil. Brasília, 1998.**

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF. 1997

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: TEMAS TRANVERSAIS.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1997.

**GT- FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

GT- Formação de professores e práticas pedagógicas

OS MATERIAIS IDEALIZADOS POR MONTESSORI PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Ana Maria Godoy¹

RESUMO: Neste artigo, buscamos apresentar os ricos materiais propostos por Maria Montessori que, até hoje, podem ser usados para despertar o interesse da criança em seu processo de aprendizagem. No início, quando se formou em medicina e foi trabalhar no subúrbio com crianças especiais, ficou preocupada em tentar fazer com que as crianças pudessem aprender. Aos poucos, foi criando vários materiais e passou a perceber que, com o uso deles, as crianças puderam avançar na aprendizagem. Mais tarde, porém, passou a trabalhar com crianças que não apresentavam problemas no processo de aprendizagem. O método apresentado por Montessori tem o propósito de desenvolver e ativar as energias e riquezas nos períodos sensíveis das crianças. Elaborou, para tanto, uma série de materiais, baseando-se nas experiências de Itard e Séguin, que têm como ponto de partida a natureza psicogenética da criança, visando dinamizar-lhe a capacidade sensitiva na fase embrionária. Cada material tem uma função específica: o do sentido tátil, térmico, bórico, visual, auditivo, gustativo e estereognóstico. O uso desses materiais oferece à criança possibilidades de escolha, no limite de uma liberdade responsável, tornando, desse modo, interessante o processo de aprender.

Palavras-chave: Montessori , método, materiais, aprendizagem

ABSTRACT: In this article, we present the rich materials proposed by Maria Montessori that even today, can be used to arouse the interest of the child in their learning process. Earlier, when he graduated in medicine and went to work in the suburbs with special children, was concerned with trying to make the children could learn. He gradually creating various materials and began to realize that with the use of them, the children were able to advance learning. Later, however, went to work with children who had no problems in the learning process. The Montessori method is presented for the purpose of developing and activating the energies and wealth in sensitive periods of children. Prepared to do so, a number of materials, based on the experiences of Itard and Séguin, whose starting point psychogenic nature of the child in order to stimulate her sensory capacity in the embryonic stage. Each material has a specific function: the sense of touch, heat, barium, visual, auditory, gustatory and estereognóstico. The use of these materials offers children choice, within the limits of responsible freedom, making thus interesting learning process.

Keywords: Montessori method, materials, learning

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação Profissional. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – anamgodoy@gmail.com

1 - INTRODUÇÃO

Nasce Maria Montessori, em 1870, em Chiaravalle, Província de Ancona, que , situada no centro da Itália, sofre influências de duas sociedades completamente diferentes: a do norte e a do sul. Seu pai, Alessandro Montessori, foi diretor da Manufatura Tabacchi; sua

mãe, Renilde, era filha do filósofo e professor Stoppani, a quem a Universidade de Milão erigiu um busto em homenagem póstuma. (ALMEIDA, 1974).

Maria Montessori foi a primeira mulher a obter o Doutorado em Medicina, na Itália. Por essa razão, foi chamada em toda a sua vida de “a doutora”. (COTRIM, 1986, p.290).

Em 1887, é indicada médica assistente da clínica Psiquiátrica da Universidade de Roma, juntamente com Giuseppe Montesano e Sante de Sanctis. Seu trabalho consiste em visitar asilos de loucos e escolher casos para a clínica. Passa a interessar-se, particularmente, por crianças deficientes que eram consideradas loucas e reclusas como tal. Para ajudar essas crianças, Maria Montessori vai a Paris e visita o Bourneville Institute, onde permanece por três anos a estudar os trabalhos de Itard e Séguin. Ficam horas trabalhando com essas crianças e, quando as apresenta para os exames nas escolas de Roma, o sucesso é compensador. Participa do Congresso Nacional de Medicina em Torino, onde coloca em foco a responsabilidade da sociedade e da medicina, em particular, com relação à delinquência. Para ela, uma das causas do problema é a falta de assistência adequada às crianças psiquicamente anormais, delinquentes em potencial.

Em 1899, passa à Direção da Escola Ortofrênica e integra-se, com seus colegas de trabalho, a intensas pesquisas no campo da criança considerada anormal. Dessas investigações, nasce o Método de Classificação dos Deficientes, baseado nos trabalhos dos médicos franceses Itard, Séguin e Bourneville, com a análise dos métodos por eles empregados para a educação dos sentidos.

Pouco depois, entretanto, Maria Montessori vai descobrir que os meios ainda são poucos e escassos e cria um próprio material didático que, em pouco tempo, obtém grande sucesso. Desta forma, ela prova que a educação é o elemento básico na formação de uma personalidade e que os deficientes têm enormes possibilidades de realizarem suas opções.

2 - FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS

Em 1907, baseada em toda a sua experiência anterior e nos estudos profundos sobre a criança normal, Maria Montessori inicia a maior e mais significativa experiência de sua vida. Em 6 de janeiro, no bairro operário de São Lourenço, inaugura-se a primeira “Casa dei Bambini”, propriedade da Sociedade Romana dos Bens Estáveis, onde ela começa a aplicar suas ideias na educação de crianças normais com resultados surpreendentes que a

levam a descobrir na criança caracteres psíquicos novos, antes desconhecidos, e a capacidade de se manifestar livremente.

[...] Montessori encarava a educação como o meio através do qual a criança desenvolve sua personalidade até que, eventualmente, adquira maturidade e independência. Ela projetou o seu material visando auxiliar as crianças a atingirem este objetivo. O material é projetado para facilitar o aprendizado de conhecimentos não específicos, tais como princípios ou ideias gerais, que possam ser posteriormente utilizados na identificação de casos conhecidos ou que permitam sua aplicação prática. O material Montessori deve limitar-se ao que é essencial ao desenvolvimento e necessita ser construído de modo que as ideias evidenciem-se simplesmente pelo seu uso. Desta forma, a criança sozinha pode perceber quando está errada e este discernimento é experimentado como uma conquista pessoal. As crianças ficam fascinadas e repetirão concentradas, um exercício continuamente, até que tenha absorvido completamente sua ideia essencial". (MONTESSORI JR, 1974, p.80)

Essas considerações nos permitem verificar que, no sistema Montessori, a criança tem muito mais oportunidades de experiências e descobertas pessoais. Nele, a criança encontra muito mais gratificação em suas pesquisas e tarefas (MARAN, 1977, p.33).

Muitos grupos de trabalho e pesquisa em Educação Matemática propõem o uso de jogos no ensino da disciplina. Um grupo, em particular o Pentathlon Institute, vê os jogos como uma forma de se abordarem, de forma a resgatar o lúdico, os aspectos do pensamento matemático que vêm sendo ignorados no ensino. Como é uma tendência no nosso ensino a supervalorização do pensamento algorítmico, tem se deixado de lado o pensamento lógico matemático, além do pensamento espacial. A proposta deste grupo é desenvolver, através de jogos de estratégias, esses dois tipos de raciocínio na criança, além de trabalhar, também, a estimativa e o cálculo mental. Acredita-se que, no processo de desenvolvimento de estratégias de jogo, o aluno possa articular o levantamento de hipóteses e conjeturas, aspecto fundamental no desenvolvimento do pensamento científico, inclusive matemático.

Há diversas linhas metodológicas que enfatizam a construção de conceitos matemáticos pelos alunos, permitindo-lhes que se tornam ativos na aprendizagem, ou seja, os alunos deixam de ter uma posição passiva diante da aprendizagem da matemática. Eles deixam de acreditar que a aprendizagem da matemática possa ocorrer como consequência da absorção de conceitos passados a eles por um simples processo de transmissão de informação.

O mais interessante de todas essas propostas é o fato de que elas se completam. É difícil, num trabalho escolar, desenvolver a matemática de forma rica para todos os alunos, se enfatizarmos apenas uma linha metodológica. A melhoria do ensino de matemática envolve,

assim, um processo de diversificação metodológica, porém tendo uma coerência no que se refere à fundamentação psicológica das diversas linhas abordadas (D'AMBROSIO, 1989, p.18).

STAREPRAVO (1997) afirma que o trabalho com jogos em sala de aula também oferece aos alunos desafios genuínos, que vão além do âmbito cognitivo, relacionado diretamente ao dito “conteúdo escolar”, gerando interesse e prazer. As crianças, ao depararem com as regras do jogo percebem uma dinâmica grupal, solidária e com finalidades direcionadas. Os conflitos que surgem, a partir desse processo, se tornam excelentes oportunidades para que a criança conquiste seu espaço no grupo e desenvolva a autonomia. Além disso, os jogos podem substituir atividades enfadonhas, como folhas de intermináveis “contas” que acabam sendo bastante repetitivas, uma vez que basta aplicar uma técnica específica para resolvê-las. Quando jogam, as crianças devem realizar cálculos mentais, não são aleatórios, nem tampouco desvinculados de um contexto maior.

É inegável o interesse que as crianças têm por atividades lúdicas, portanto, é muito mais fácil envolvê-las nas atividades com jogos. “Aos estudantes, porque poderão, sem dificuldade, sem tédio, sem gritos e sem pancadas, como que divertindo-se e jogando, ser conduzidos para os altos cumes do saber”(COMENIUS,2001, p.46).

Não é raro um professor estar em sala tentando ensinar algo a seus alunos, enquanto estes, embora presentes fisicamente estejam ausentes mentalmente, viajando por lugares diversos e distantes da sala de aula. O jogo envolve a atenção das crianças porque elas precisam atuar intensamente, são participantes ativos e não meros espectadores. Mas é importante ressaltar que isso só irá acontecer se os jogos representarem desafios aos alunos e não se constituírem apenas de um treino daquilo que o professor já “mostrou como se resolve”.

A forte tendência de Maria Montessori para as ciências exatas a predispôs certamente à elaboração cuidadosa da metodologia para a matemática, não partindo de uma posição meramente especulativa, mas, sobretudo, experimental, oferecendo técnicas e instrumental científico, objetivando ajudar a criança a desenvolver sua mente matemática ainda em potencial.

Indiretamente e por atividades em longo prazo, o Método de Maria Montessori chega a despertar nas crianças fascínio pela matemática. É que a grande doutora, desejava

sempre de ajudar a vida das crianças, procurou incansavelmente perscrutar suas tendências e sensibilidades. Propôs, então, um material concreto a ser utilizado em situações matemáticas, associando a atividade mental a exercícios musculares, concluindo por favorecer o desenvolvimento do raciocínio e da compreensão sem esforço inútil.

É um material que, além de proporcionar a aquisição e aprimoramento de conhecimentos matemáticos, favorece o desenvolvimento da personalidade, pela maneira e circunstâncias em que é usado. A criança aprende em atividade espontânea num ambiente preparado. Toda a educação sensorial que prevê a percepção de forma, tamanho, proporção, pela discriminação, mensuração, comparação, favorece a intuição de conceitos, de realidades e de vocabulário matemático.

Alguns dos materiais, usados precocemente, deixam impressões no subconsciente e falar sobre Maria Montessori, “[...] toma-se interesse por elas ; antes de que nos ensinemos alguma coisa, temos delas experiência prévia. O que ocorre é que adquirimos conhecimento consciente do que já existia em nosso subconsciente.”(MACHADO,1974,p.48).

É um material de aparência atraente, pelo colorido, pela forma, e por ser manipulável para a atividade pessoal da criança. Cada um deles apresenta uma finalidade, uma mensagem a transmitir e, por isso, deve ser usado de maneira adequada. Foram elaborados cientificamente, pois guardam uma estrutura sistemática: isolando dificuldades a serem vencidas, conduzem a criança, progressivamente, à aquisição de conhecimentos matemáticos. São abstrações materializadas, na acepção de Maria Montessori, como material matemático básico, induzindo ao raciocínio lógico e abstrato, ou seja, favorecendo o desenvolvimento da mente matemática.

Um dos grandes méritos do material montessoriano para a matemática é também permitir a autoatividade, estimulando a atenção, a concentração, o gosto pela pesquisa, através da manipulação de elementos concretos que permitem percepção objetiva e a intuição dos conceitos. Sendo material autocorretivo, favorece o trabalho pessoal e predispõe a criança para a descoberta de seus próprios valores, inculcando-lhe a confiança e o entusiasmo pelo autocrescimento. O sentimento de segurança a alegra. Pela compreensão nas atividades matemáticas, tende a prosseguir nos estudos e na pesquisa.

Além de tudo isso, muitos dos materiais sensoriais preparam a criança indireta e inconscientemente para posterior aquisição de conhecimentos matemáticos. Assim, a torre rosa (material que se destina à preparação remota da matemática), as características são dez cubos de madeira, pintado em rosa pálido, decrescendo em tamanho de 10 cm a 1 cm. Todos tem a mesma cor, mesma forma, variando nas três dimensões. A escada marrom são dez

prismas de madeira pintadas de marrom, todas com o mesmo comprimento, 20 cm, sendo que a altura e a largura decrescem regularmente de 10 cm por 10 cm a 1 cm por 1 cm. Os prismas são dispostos do mais grosso ao mais fino, tem do à semelhança de uma escada, e devem estar guardados na estante dessa forma. Os cilindros de encaixe, o material consta de quatro blocos de madeira maciça. É feito em cor neutra para que a criança não se fixe na cor e sim nas formas e características apresentadas. Cada bloco possui dez cavidades, onde são encaixados correspondentemente dez cilindros, em cima por um pino, que além de facilitar o seu manuseio, possui importantes finalidades de coordenação motriz, as formas planas de madeira facilitarão os estudos. A matéria de aprendizagem é programada segundo a linha do desenvolvimento da estrutura lógico-matemática da mente: primeiro a construção do conceito, intuído por ocasião da atividade, depois o cálculo com todas as implicações.

3 – ALGUNS MATERIAIS USADOS NAS ESCOLAS MONTESSORIANAS

O conceito de numeração, pelo Método Montessori, elabora-se a partir das atividades com as barras azuis e vermelhas. É uma série de dez barras prismáticas, com dois centímetros e meio de secção quadrada. A primeira barra, representando o um, mede dez centímetros, até a barra que mede um metro. As barras coloridas, em segmentos de dez centímetros, de azul e vermelho, sendo a barra um azul, e todas as outras com o primeiro segmento colorido de azul. Esse material é como uma explicitação das barras vermelhas, de igual conformação, somente pintadas todas de uma só cor. É usado igualmente, como as barras vermelhas, para os números contínuos, no sentido de ordenar, juntar, comparar, repetir e repartir: somente que, com as barras azuis e vermelhas, desperta-se a criança para os números, bem como para os numerais. Apresenta-se a série de um a dez, procurando-se introduzir a criança no Sistema Decimal de Numeração, em uso entre nós. Passa-se a falar em barra um, barra dois etc., não com a preocupação de levar a criança a contar, mas para que ela perceba as relações entre as quantidades e as operações implícitas que daí já se podem efetuar.

Os numerais, símbolos numéricos, são simultaneamente apresentados em placas, escritos em lixa, analogamente às letras do alfabeto. Observam-se aqui as regras de lição de três tempos. A criança é convidada a passar os dedos indicador e médio sobre o numeral, ao mesmo tempo em que diz o nome: um, dois, três... no sentido da escrita. Conhecendo os numerais, a criança terá à disposição plaquetas com numerais de um a dez para colocar junto à barra correspondente. No uso das barras, ela poderá fazer operações que, naturalmente, se limitarão ao número dez.

Como material a ser utilizado para a conceituação da numeração, mas de números descontínuos, existe a caixa de fusos. Agora a criança pode ser iniciada na contagem de 1 a 9. São duas caixas com dez compartimentos para o zero e os números de 1 ao 9. Em cada compartimento a criança colocará fusos em número correspondente ao numeral escrito ali de forma bem visível. Os fusos são apresentados todos juntos numa cestinha, à parte, e a criança, agrupando-os e unindo-os com um elástico, vai dispondo cada número de fusos no seu próprio compartimento. Esse material é também autocorretivo, porque não deve sobrar nenhum fuso, quando o exercício é realizado corretamente. Então, o compartimento do zero ficará vazio.

Na sequência, são apresentados os tentos, acompanhados de dez plaquetas com os numerais de 1 a 10. Os tentos são como que botões de madeira de cor azul. A criança dispõe as plaquetas na ordem numérica de 1 a 10; em seguida, embaixo de cada numeral, distribui os tentos em coluna de dois para os pares e para os ímpares o último tento ficará sozinho, sem companheiro, na parte inferior da coluna. Realiza-se o exercício para verificação e fixação da sucessão numérica, para a relação de quantidade e símbolo, e ainda mais, para conduzir a criança a um novo conceito, de par e ímpar.

Pelas barras azuis e vermelhas, os fusos e os tentos introduzem a criança no Sistema Decimal. O material, então utilizado neste sistema, é constituído de contas douradas que, isoladamente, representam as unidades; dez contas engastadas formam a barrinha da dezena; cem contas engastadas, ou seja, dez barrinhas de dez contas cada formam a placa da centena; mil contas engastadas, ou seja, dez placas de cem contas cada, formam o cubo do milhar.

Para a formação dos números e para a execução das operações fundamentais usa-se o que se chama de “visão de conjuntos”: plaquetas com os numerais em verde de 1 a 9; plaquetas com os numerais em azul de 10 a 90; plaquetas com os numerais em vermelho de 100 a 900 e novamente as plaquetas com os numerais em verde de 1000 a 9000. A criança aprende a contar até 9, continua até 10,100,1000 etc; depois que aprende a contar até 9 percebe que, acrescentando uma unidade, surge a dezena; depois de 99, acrescentando um, surge a centena, e assim por diante.

Usando o material dourado, as crianças, que já constroem números, iniciam-se nas operações de juntar, comparar ou subtrair, repetir e repartir. Aprendem a transformar as unidades simples em dezenas, as dezenas em centenas, estas em milhar e vice-versa. Na realização dessas operações, utilizando o material concreto, a criança caminha para a abstração, podendo deixar o material no momento oportuno da compreensão, transferindo também seus conhecimentos para qualquer sorte de objetos, na solução de problemas.

Para as passagens para a dezena, centena e para o milhar, usam-se também as tábuas de Séguin. Consistem em molduras, apresentando a primeira, em sentido vertical, uma série de 9 divisões, nas quais está impresso o numeral 10. Utilizam-se plaquetas com os numerais de 1 a 9 para cobrirem o zero do 10. Estas devem ser ajustadas à tábua pelos encaixes apropriados: o 1 sobre o zero do primeiro dez, o 2 sobre o zero do segundo dez, e assim por diante. Obrigatoriamente, depois do 9 colocado sobre o zero do último dez, passa-se para a segunda dezena.

Essa atividade é acompanhada de exercícios para aprendizagem dos termos onze, doze, treze etc., até o vinte. Os numerais das unidades serão sempre escritos em cor verde e a dezena em azul. Faz-se o exercício dispondo a barrinha da dezena e as barrinhas coloridas precedendo a tábua de Séguin, no compartimento correspondente, sempre considerando o emparelhamento quantidade símbolo, para cada um dos números de 11 a 19.

Para a numeração de 11 a 99 utiliza-se a segunda tábua de Séguin: é semelhante à primeira tábua, somente se apresenta em duas tábuas, para a facilidade de uso. Na primeira aparecem os números correspondentes às cinco dezenas: 10, 20, 30,40 e 50; na outra, as quatro dezenas sucessivas: 60,70,80,90. As plaquetas de 1 a 9 completam o material e podem ser encaixadas na tábua, cobrindo o zero. Procede-se sempre com a quantidade das barrinhas de dez e unidades, e os símbolos.

“Os exercícios esclarecem e facilitam não somente a compreensão do Sistema Decimal, mas também o mecanismo do contar que deve desenvolver-se sobre a base do grande quadro do Sistema Decimal apresentado de início; as passagens não são mais que detalhes, pontos sempre iguais que unem um grupo ao outro. É a série de 1 ao 9 que opera e, uma vez aprendido o mecanismo, não há que repeti-lo. As ordens hierárquicas que representam fundamento e guia da numeração devem, por isso, ser estudadas antes da atividade de numerar e em si mesmas. Então, o contar se tornará uma operação simples, com a qual não se poderá confundir”. (MACHADO, op.cit, p.51)

No Brasil, usa-se, em lugar das contas douradas, o conjunto de peças em madeira: o cubo da unidade com 1 cm de aresta; a barrinha de dez com 10 cm de comprimento, em que sulcos marcam os dez cubinhos da dezena; a placa da centena com 10 cm de lado, em que sulcos marcam os cem cubinhos, e o cubo do milhar com 10 cm de aresta, em que os sulcos marcam mil cubinhos.

A vantagem desse material, introduzido por Lubienska de Lenval, e atualmente também empregado na França com a denominação de material concreto, é a precisão das medidas, importantes para as operações decimais, embora o material de contas seja mais

sensorial e, pela composição e decomposição pela criança, mais objetivo. Com tal material, correspondendo às contas douradas, a criança arma a tábua de Pitágoras, tanto para iniciação ao cálculo, como para a intuição das mais complexas operações aritméticas e geométricas.

MONTESSORI disse que “[...] os números, com tudo o que estão ligados, constituem estímulos científicos provocadores de atividade psíquica”. Para ela, a aritmética tem dupla função: meio para o desenvolvimento da mente e para a necessária cultura de base. (MACHADO, op.cit, p.52).

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos, em nossa pesquisa teórica, que Maria Montessori deixou ricos materiais lúdicos que até hoje podem ser usados para despertar o interesse da criança pelo aprendizado da matemática. Porém, isso não significa que basta colocar na frente de uma criança diversos objetos para que ela passe a compreender determinado conteúdo. O entendimento depende de ações e de atividades que auxiliem a compreensão. Os materiais propostos pela pesquisadora não são uma fórmula mágica que levam o aluno a raciocinar solitariamente; devem-se inserir em situações que permitem ao aluno refletir sobre a experiência que possui.

Os jogos são atividades muito antigas e que permitem a aquisição do conhecimento de uma forma prazerosa. Entretanto, no sistema formal de educação que determina que o aluno seja um ser preso ao tradicional, e onde o professor é o detentor do conhecimento, o lúdico não foi aproveitado como estratégia de ensino.

Apesar de tentarem utilizar o jogo, percebemos que os professores ainda possuem uma visão distorcida sobre o real significado desse objeto, pois ao tentarem diversificar suas aulas, utilizam jogos apenas para distrair a turma e preencher o tempo entre uma atividade e outra. Isso mostra certa descrença por parte dos professores.

O jogo planejado envolve a atenção das crianças porque elas precisam atuar intensamente, ou seja, são participantes ativos e não meros espectadores. Mas é importante ressaltar que isso só irá acontecer se os jogos representarem desafios aos alunos e não se constituírem apenas de um treino daquilo que o professor já mostrou como se resolve. Enfim, a importância do jogar é errar e acertar, construir e descobrir novos caminhos possíveis neste mundo, onde todos têm seu valor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, T. Maria Montessori. **Uma história no tempo e no espaço**. Rio de Janeiro: Obrape, 1994.

COMENIUS, João Amós. **Didática Magna**. 4ª Ed, Trad. de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

D'AMBROSIO, U. **Da realidade à ação: reflexões sobre educação (e) matemática**. Campinas: Summus/Unicamp, 1989.

MACHADO, I.L. **Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo**. São Paulo: Pioneira de Ciências Sociais, 1974.

MARAN, J. Montessori. **Uma educação para a vida**. São Paulo, Edições Loyola, 1977.

MONTESORI JR, M.M. **Educação para o Desenvolvimento Humano: para entender Montessori**. Rio de Janeiro: Orape, 1971.

STAREPRAVO, A.R. **Matemática em tempo de transformação**. Curitiba: Renascer, 1997.

GT-Formação de professores e práticas pedagógicas

O ENSINO DE CIÊNCIAS NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DE ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CHAPADÃO DO SUL – MS

Elaine Cristina Bianco de Cinque Cassiano⁶

Marilyn A. Errobidarte de Matos⁷

RESUMO

O presente artigo é fruto do trabalho de conclusão do Curso Biologia Licenciatura/EaD da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sobre a percepção dos alunos da rede municipal de ensino referente ao ensino de ciências praticado no município de Chapadão do Sul. A pesquisa caracterizada como um levantamento exploratório descritivo, realizada no ano de 2012 nas séries finais do ensino fundamental, em escolas municipais, teve como instrumentos de coleta de dados questionários. Com a análise das respostas aos questionários aplicados aos alunos, conclui-se que estes percebem o Ensino de Ciências como necessário e importante, e declaram que faltam aulas mais dinâmicas com práticas, excursões e experimentos.

Palavras-chave: Ensino; Ciências; Escola.

INTRODUÇÃO

Em pesquisa realizada em 2006, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), concluiu que o Brasil faz parte das nações em que, mais de 40% dos alunos apresentam rendimento baixo em Ciências. No ranking mundial, o país figura na 52ª posição, ficando bem abaixo do México e acima apenas da Colômbia, Tunísia, Azerbaijão, Catar e Quirquistão.

Apesar dos inúmeros problemas pelos quais passa o Ensino de Ciências no Brasil é difícil explicar o fato dos estudantes não relacionar ou aplicar os conceitos aprendidos em sala de aula numa avaliação como a mencionada acima.

⁶ Licenciada em Biologia - Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância – CED/UAB/UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

⁷ Mestre em Ensino de Ciências- Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância /CED/UAB/UFMS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul/IFMS. E-mail: marilyn.matos@ifms.edu.br

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências, documento norteador das práticas pedagógicas e currículo das escolas, trazem como objetivo da disciplina Ciências Naturais,

Os objetivos de Ciências Naturais no ensino fundamental são concebidos para que o aluno desenvolva competências que lhe permitam compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão, utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica. (BRASIL, 1998, p.32)

Os objetivos das Ciências Naturais estão intimamente ligados à concepção que se tem de Ciências, sua produção e validação nas comunidades científicas e os processos de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino. Segundo Maldaner, (2000, p.60),

Se a produção da ciência é vista, por exemplo, como produtora de verdades que devem ser aceitas, por evidenciarem fenômenos e fatos objetivos da natureza e do meio social, o ensino tende a explicar tais verdades, torná-las aceitas e repetidas sem a necessária crítica ou especulação de outras possibilidades.

É necessário considerar a Ciência como uma construção humana, sujeita ao tempo histórico-social e às intervenções políticas e econômicas da época. No entanto, o que se vê, nas instituições de ensino, é a transmissão de conteúdos de uma Ciência pronta e acabada.

Segundo Pechula et al (2012, p. 147),

Visões deformadas da Ciência assim relatadas tendem a reduzi-la a um empreendimento meramente racional, desconsiderando qualquer relação com aspectos valorativos ligados à sua construção. Isso se reflete também no Ensino de Ciências, por meio dos professores que, muitas vezes, absorvem direta ou indiretamente uma concepção de Ciência fria e abstrata, sem qualquer relação com aspectos sociais, políticos, econômicos e outros ligados à sua elaboração.

Desse modo, necessita-se ressaltar que a relação que envolve o processo de elaboração e transmissão do conhecimento científico, a transposição do saber científico para o saber escolar, constituirá a formação dos educandos. Essa transposição didática influencia diretamente na construção do conhecimento científico e na ensinagem⁸.

Assim, a didática e a prática de ensino são as fomentadoras da aprendizagem dos alunos. Não há uma boa formação (do aluno) sem uma ação beneficiadora (a prática do professor). O ensino de Ciências na escola será significativo ou não, importante ou não, dependendo da forma com que é explicitado.

Santos et al (2011) em pesquisa com o objetivo de identificar a percepção dos alunos sobre a importância do ensino de Ciências em suas vidas, na cidade de Criciúma - SC,

⁸ Ensinagem, expressão inicialmente explicitada no texto de ANASTASIOU, L. G. C., resultante da pesquisa de doutorado Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica, Curitiba, 1998. Termo adotado para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo parceria entre professor e aluno.

concluem que os alunos gostam de Ciências e acham importante para sua vida, mas deixam claro que faltam aulas mais dinâmicas, interativas e práticas.

Outra pesquisa, sobre o mesmo tema, foi desenvolvida em Pernambuco, Rocha, Silva e Lira (2012, p.1) concluem:

Apesar dos alunos perceberem a importância da Biologia, a visão que eles têm da mesma é ingênua, não satisfazendo a perspectiva de formar alunos críticos e atuantes. Sobre as estratégias de ensino fica explícita a necessidade de mudança na prática docente e a inserção de outras estratégias e recursos em sala para que a aprendizagem ocorra de forma mais satisfatória.

Diante dessa perspectiva desenvolvemos uma investigação para responder à pergunta: - Como os alunos, atores da ensinagem, percebem o Ensino de Ciências em suas escolas? Justifica-se a importância da pesquisa pela falta de dados referentes a investigação no ensino de Ciências nas escolas públicas do município de Chapadão do Sul – MS.

O MUNICÍPIO DE CHAPADÃO DO SUL

O município de Chapadão do Sul localiza-se na região Nordeste do Estado de Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste do Brasil, com área de 3.823,979 km quadrados. A região onde hoje se localiza a cidade começou ser povoada na década de 70, com a chegada do Comendador Júlio Alves Martins, que na época adquiriu um loteamento e deu início as primeiras casas.

A partir do início da década de 80 o povoado cresceu e foi elevado a distrito em 1982. A criação do município, desmembrado de Cassilândia e Paranaíba, aconteceu através da Lei nº 768/87, assinada em 23 de outubro de 1987. A primeira eleição para prefeito aconteceu em novembro de 1.988 e a posse em janeiro de 1.989. O município começou a se desenvolver pelo cultivo de arroz, soja e milho.

Hoje, consolidado o projeto de agricultura tecnificada, o município possui aproximadamente 140 mil hectares de lavouras e produz soja, algodão, milho, nabo forrageiro, sorgo, milheto, amendoim, girassol, dentre outras culturas, e começa a se destacar também na produção da cana-de-açúcar com a instalação de 2 usinas sucroalcooleiras e 1 destilaria. Outro destaque é o rebanho bovino, estimado em 250 mil cabeças, onde predomina o gado nelore, fornecedor de matrizes para o cruzamento industrial, praticado nas fazendas de atividade mista, de agricultura e pecuária. Também há no município a criação de suínos e apicultura.

Colonizada por pessoas vindas de vários lugares do País, principalmente dos estados da região Sul, Chapadão do Sul tem atualmente cerca de 20 mil habitantes. A cidade dispõe de infraestrutura moderna, sendo centro de região e modelo em áreas importantes como educação e saúde.

Chapadão do Sul possui o melhor índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDH-M, o maior Índice de Desenvolvimento Infantil, maior PIB – Produto Interno Bruto e o segundo menor Índice de Analfabetismo do Estado.

ESCOLAS PESQUISADAS

Centro Educacional Municipal Cecília Meireles

O Centro Educacional Municipal Cecília Meireles, de Ensino Fundamental, situa-se à Avenida Goiás, no município de Chapadão do Sul – MS. A escola é mantida pela Prefeitura Municipal e oferece o Ensino Fundamental de 9 anos nos períodos matutino e vespertino.

Em 2006, foi criado o período noturno com a modalidade da EJA (Educação de Jovens e Adultos), que atende a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª fases do Ensino Fundamental, Deliberação/CME nº 25 de 23/de novembro de 2006, de acordo com a normatização da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Artigos 37 e 38. Em 2004, pela Lei nº 520 de 23/03 de 2005, passou a denominar-se “**Centro Educacional Municipal Cecília Meireles**” em homenagem a poeta brasileira Cecília Meireles.

Tem como área de abrangência o Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino, sendo 15 salas de aulas comportando 30 turmas, cada turma com média de 30 alunos, no diurno. Tem um total de 69 funcionários, destes 45 são do corpo docente e os demais se subdividem na função de inspetoras, limpeza, cozinha, coordenação, secretária, diretora e diretora adjunta e dentista. Possui o Projeto Político Pedagógico (ano de 2009), não possui Colegiado, mas existe a Associação de Pais e Mestres.

Todo o corpo docente possui curso superior, onde a minoria é contratada e a maioria é concursada e todos os professores estão habilitados na disciplina que lecionam. A clientela da instituição é composta por alunos de classe social médio-baixa, que residem no bairro onde à instituição está localizada e alguns alunos da zona rural. Muitos destes necessitam de transporte escolar para chegar à escola.

Centro Educacional Municipal Carlos Drummond de Andrade

O Centro Educacional Municipal CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, localizado na Avenida Oito, foi criado através do Decreto nº 212/92 de 13 de março de 1992. Em 10 de agosto de 1998 o Decreto nº 472/1998 “Altera denominações das escolas da Rede Municipal de ensino” passando a se chamar “Centro Educacional Municipal” e a partir de 2005 de acordo com a Lei nº 520/05 de 23/03/2005 passou a denominar-se Centro Educacional Municipal – Carlos Drummond de Andrade.

Oferece o Ensino Fundamental de 9 anos; possui em torno de 75 funcionários (entre professores e administrativo), conta com 17 salas de aulas, 01 sala de TV e vídeo e 01 sala de atendimento psicológico ambas cedidas para funcionamento de salas de aulas, 01 diretoria, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 sala de coordenação pedagógica, 01 biblioteca, 01 consultório odontológico, 01 laboratório de informática, 01 laboratório de Ciências e Artes, 01 refeitório, pátio/recreio coberto, quadra de esportes, 01 cozinha, 02 sanitários para professores, 07 sanitários dos alunos, 01 quiosque para leitura e 01 área verde para atividades diversificadas.

Também possui o Projeto Político Pedagógico, não possui Colegiado, mas existe a Associação de Pais e Mestres. Todos os professores possuem curso superior, a maioria é efetiva por concurso público e todos os professores estão habilitados na disciplina que lecionam.

METODOLOGIA

A pesquisa, caracterizada como um levantamento exploratório descritivo, realizada no ano de 2012, teve como instrumentos de coleta de dados questionários com perguntas objetivas e discursivas. Segundo Cervo, Bevilan e Silva (2012), a pesquisa exploratória não requer a elaboração de hipóteses a serem testadas no trabalho, restringindo-se a definir objetivos e buscar mais informações sobre o assunto para pesquisas posteriores.

Os sujeitos da pesquisa foram alunos de oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental do período diurno das duas escolas municipais da cidade de Chapadão do Sul. Os 99 alunos pesquisados, 48 alunos do oitavo ano e 51 do nono anos; apresentam média de idade de 14 anos. A aplicação do questionário ocorreu no mês de agosto de 2012, em sala de aula nas aulas de Ciências. Os questionários eram constituídos de dez questões abertas e fechadas e procuraram investigar as seguintes proposições:

- a) como os alunos associam os conteúdos de Ciências aos fatos cotidianos;
- b) os assuntos que despertam maior e menor interesse;

- c) as metodologias mais utilizadas pelos professores e
- d) as metodologias que os alunos acreditam que são as melhores.

A partir das respostas ao questionário, obtivemos os dados que foram analisados e discutidos conforme segue abaixo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira questão aplicada aos alunos buscou responder se para eles os conteúdos da disciplina Ciências, apreendida na escola, faziam parte do seu dia a dia. A pesquisa apontou que a maioria, 98,7% dos entrevistados disse que sim e apenas 1,3% disseram que não (Quadro 1).

Quadro 1. A disciplina de Ciências faz parte do seu dia a dia?

| | |
|-----|-------|
| Sim | 98,7% |
| Não | 1,3% |

Seguidamente perguntou-se: O que acontece em sua vida ou ao seu redor que lembra Ciências? – a maioria, ou seja, 35,3% dos entrevistados disseram que os seres vivos e animais lembram Ciências, 25,6% disse que natureza, ecologia e meio ambiente, 20,7% corpo humano e 19,5% saúde, higiene e doenças. Outras respostas foram citadas em menor quantidade como no quadro abaixo.

Quadro 2. O que acontece em sua vida ou ao seu redor que lembra Ciências?

| | |
|-----------------------------------|-------|
| Animais, seres vivos | 35,3% |
| Ecologia, natureza, meio ambiente | 25,6% |
| Corpo humano | 20,7% |
| Saúde, higiene, doenças. | 19,5% |
| Tudo ao nosso redor | 15,8% |
| Física e química | 14,6% |
| Desastres naturais, poluição | 8,5% |
| Atividades do dia a dia | 4,8% |

Esses assuntos – animais e seres vivos, ecologia e natureza, são também os mais noticiados pela mídia quando relaciona Ciências ou conhecimento científico. As Ciências sempre estiveram ligadas à natureza, ao meio ambiente. O currículo escolar também contempla os temas seres vivos e meio ambiente desde as séries iniciais, assim, acredita-se que a associação se deva a formação global do indivíduo como ser social.

Pesquisou-se a percepção dos alunos em relação a aplicação dos conhecimentos da ciência da escola na comunidade. O Ensino de Ciências auxilia de alguma forma na melhoria

da sua vida ou da comunidade? – 90,2% disseram que sim e 9,7% disseram que não. Comparando com a primeira questão, pode-se perceber que apesar dos alunos afirmarem que os conteúdos de Ciências fazem parte dos seus cotidianos, não necessariamente auxilia em suas vidas, ou pelo menos não fizeram essa relação de aplicabilidade.

Solicitou-se que apresentassem respostas informando em que os conhecimentos de Ciências auxiliavam 28% disse que auxiliavam no dia a dia, 20% na interação e conservação ambiental e 13,4% melhorou o conhecimento em relação às doenças. Outras respostas foram citadas em menor quantidade como no quadro abaixo.

Quadro 3 . O ensino de Ciências auxilia de alguma forma na melhoria da sua vida ou da comunidade? Ajuda em que?

| | |
|---|-------|
| No nosso dia a dia como um todo | 28,0% |
| Melhorou a interação/contato/preservação do meio ambiente | 20,7% |
| Melhorou o conhecimento em relação às doenças | 13,4% |
| Ajudou a ter uma vida mais saudável | 10,9% |
| Diminuição dos desmatamentos, poluição | 7,3% |
| Melhorou o conhecimento em relação às plantas e pragas | 1,20% |
| Na tecnologia em geral | 1,2% |

O quadro 3 mostra as diferenças entre as respostas dos alunos. A maioria dos alunos afirmou que “o Ensino de Ciências auxilia no dia a dia”, não foi possível observar se essa resposta é um jargão ou se eles realmente compreendem o que foi respondido. Quando questionados – Quais assuntos despertam mais interesse?, 68,2% disseram seres vivos, seguido de 64,6% que disse corpo humano (Quadro 4).

Quadro 4 . Quais assuntos despertam mais interesse?

| | |
|--------------|-------|
| Seres vivos | 68,2% |
| Corpo humano | 64,6% |
| Doenças | 42,6% |
| Química | 35,3% |
| Ecologia | 31,7% |
| Física | 30,4% |
| Citologia | 10,9% |
| Outros | 6,0% |

Comparando com pesquisa semelhante feita em Santa Catarina, os alunos dessa região disseram que os relacionados ao Corpo Humano e Meio Ambiente eram os mais interessantes. Os autores (SANTOS et al, 2011) da referida pesquisa sugerem que essa preferência dos alunos está ligada aos assuntos que os professores mais gostam de ministrar.

Quando perguntado quais os assuntos que despertam menos interesse nos alunos, os relacionados a citologia 37,8%, seguido de doenças 32,9% foram os mais citados. O

interessante foi notar que os assuntos relacionados às doenças foram também citados como os assuntos que auxiliavam no dia a dia, parecem um contra senso: não são interessantes, mas auxiliam na vida diária.

Quadro 5. Quais os assuntos que despertam menos interesse?

| | |
|--------------|-------|
| Citologia | 37,8% |
| Doenças | 32,9% |
| Física | 29,2% |
| Ecologia | 26,8% |
| Química | 24,3% |
| Corpo humano | 12,1% |
| Seres vivos | 6,1% |

Os próximos dados são referentes às proposições: c) as metodologias mais utilizadas pelos professores e d) às metodologias que os alunos acreditam que são as melhores.

Perguntou-se: - De que forma o professor ministra as aulas de Ciências?(Quadro 6). Considerando que os alunos poderiam marcar mais de uma alternativa, podem-se interpretar os dados como as metodologias utilizadas. 80,4% dos entrevistados respondeu que ministram de forma dialogada, 79,2% com trabalhos em forma de pesquisa e tarefa para casa, 45,1% disse que as aulas são expositivas, com exposição oral sem diálogo (professor-aluno), 25% disse que utilizam práticas e 17% com experimentos.

Quadro 6. De que forma o professor ministra as aulas de Ciências?

| | |
|-------------------------------------|-------|
| Aula dialogada | 80,4% |
| Trabalhos e tarefas pra casa | 79,2% |
| Aula expositiva | 45,1% |
| Aulas práticas | 25% |
| Experimentos | 17% |

Os dados obtidos dão dupla interpretação, merecendo uma nova investigação: os alunos consideraram a diferença entre aula dialogada e aula expositiva?

Aula dialogada seria uma aula expositiva com a participação ativa do aluno, considerando os conhecimentos prévios dos mesmos e partindo desses para a exposição do conteúdo. A aula expositiva não dialógica seria a exposição do conteúdo pelo professor sem a participação do aluno.

Outra questão para verificar as metodologias foi: De que forma você gostaria que o professor “desse” uma aula? As respostas estão no Quadro 7.

Quadro 7. De que forma você gostaria que o professor “desse” uma aula?

| | |
|---------------------------|-------|
| Em um laboratório | 65,8% |
| Excursões ou visitas | 40,2% |
| Aulas práticas | 28,0% |
| Com vídeo e data show | 23,1% |
| Dinâmicas | 20,7% |
| Não mudariam nada na aula | 14,6% |
| Com mais diálogo | 4,8% |

As respostas mostram que os alunos desejam em sua maioria aulas em laboratório, com excursões e visitas e práticas. Essas respostas não são diferente de outras pesquisas como a de Santos et al (2011) onde 25% afirmaram que as aulas deveriam ser mais dinâmicas, com atividades diferentes e práticas; 20,45% responderam que deveria haver mais excursões e visitas; 14,3% disseram ser importante aulas em um laboratório de Ciências, Silva e Lira (2012) também concluíram que para os alunos pesquisados por eles o laboratório na escola melhoraria as aulas de Ciências.

Em resposta a questão: Quais os recursos são mais utilizados pelos professores de Ciências? O quadro negro e o giz foram os mais citados, seguido de livros e laboratório de informática. Os outros itens citados estão no quadro abaixo.

Quadro 8 - Quais dos recursos abaixo são mais utilizados pelo seu professor de Ciências? - Enumere do mais utilizado para o menos utilizado (1º ao 10º)

| | |
|----------------------------|-------|
| Quadro negro e giz | 85,3% |
| Livros | 76,8% |
| Laboratório de informática | 50,0% |
| Datashow | 47,5% |
| Vídeo | 47,5% |
| Biblioteca | 36,5% |
| Retro projetor | 35,3% |
| Televisão | 35,3% |
| Aparelho de DVD | 32,9% |
| Laboratório de Ciências | 32,9% |
| Boneco do corpo humano | 28,2% |
| Microscópio | 24,3% |
| Aparelho de CD | 21,9% |
| Softwares de Ciências | 20,7% |
| Dobraduras de vertebrados | 4,8% |
| Outros | 4,8% |

Não foi possível verificar como esse laboratório de informática está sendo utilizado, o que se pode notar que não são muito utilizados softwares da área, pois os softwares de Ciências aparecem em 14º lugar, assim sugere-se uma nova pesquisa nesse item.

A última questão investigava como o aluno configura uma boa aula, os resultados mostraram que essa aula deve ter mais práticas, utilizar laboratório, permitir excursões e visitas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostra que os alunos percebem o Ensino de Ciências como necessário e importante, mas não associam os conteúdos da escola com aplicabilidade em seu cotidiano com o intuito de melhoria de vida. Não percebemos um aluno crítico e atuante, como preconizam os PCN.

As estratégias de ensino utilizadas pelos professores continuam sendo tradicionais, com a utilização de quadro e giz e livros, no entanto chama a atenção o fato das novas tecnologias aparecerem como ferramentas muito utilizadas por esses professores.

Como a pesquisa desenvolvida foi exploratória, sugerimos novas investigações em relação à utilização das TIC nessas escolas e também ao fato dos alunos afirmarem que as aulas são dialogadas.

Como em outras pesquisas já realizadas (SANTOS, 2011; ROCHA; SILVA; LIRA, 2012) os alunos declaram que faltam aulas mais dinâmicas com aulas práticas, excursões e experimentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/CNE, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P.A; DA SILVA, R. **Metodologia científica.** 6ª Ed., Pearson, São Paulo, 2012

MALDANER, O. A. Concepções epistemológicas no ensino de ciências. In: SCHNETZLER, R. P. e ARAGÃO, M. R. (Orgs). **Ensino de ciências: fundamentos e abordagens.**

Piracicaba, 2000, p.60-81

PECHULA, M. R., POZZO, L. D., BOCANEGRA, C. H. **Considerações sobre o ensino de ciências e a utilização de materiais didáticos midiáticos: possibilidades e limites.** Revista Contrapontos - Eletrônica, v. 12, n. 2, p. 145-153, mai-ago 2012

ROCHA, L. B.; SILVA, R. P.; LIRA, L. T. A. **Percepção dos educandos de uma escola pública estadual do Recife-PE**; Anais do IV EPEPE. Pernambuco, 2012.

SANTOS, A. C.; CANEVER, C. F.; GIASSI, M. G.; FROTA, P. R. O. **A importância do ensino de ciências na percepção de alunos de escolas da rede pública municipal de Criciúma**. Revista Univap, São José dos Campos, SP, v. 17, n. 30, dez.2011.

GT – Formação de professores e práticas pedagógicas

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES: PERFIL ANTROPOMÉTRICO E AVALIAÇÃO NEUROMOTORA DA FLEXIBILIDADE DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – IFMS

⁹Julio César Paro

¹⁰Márcia Maria de Azeredo Coutinho

Atualmente as práticas interdisciplinares são procedimentos importantes que contribuem significativamente com uma possibilidade melhor de aprendizado do aluno. Pensando nisso, desenvolveu-se essa pesquisa com a contribuição da disciplina Educação Física e Matemática com o objetivo de identificar o perfil antropométrico e a avaliação neuromotora da flexibilidade em alunos do ensino médio integrado do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS, câmpus Campo Grande. A avaliação antropométrica e a avaliação neuromotora da flexibilidade em Educação Física são procedimentos importantes para a identificação e a realização de intervenções que venham ao encontro da promoção da saúde e prevenção de doenças em escolares. Participaram dessa pesquisa 208 estudantes de ambos os gêneros com idade entre 14 e 18 anos. Na disciplina Educação Física os estudantes foram submetidos a uma avaliação antropométrica que consistiu na obtenção de dados relacionados a altura e ao peso corporal, e a avaliação neuromotora da flexibilidade utilizando-se o protocolo do Banco de *Wells*. Na disciplina de Matemática os alunos calcularam o IMC, relacionando os dados referentes à altura e ao peso corporal, bem como a média por faixa etária e gênero. Além disso, foi exibido e discutido o vídeo O Homem Vitruviano de Leonardo Da Vinci que apresenta um estudo das proporções feito pelo artista italiano. Dados obtidos do estudo apontaram uma média de altura do sexo masculino de 1,74cm, do sexo feminino de 1,61cm. Em relação a média de peso corporal, o sexo masculino apresentou dados que correspondem a 67,9Kg e o feminino a 55,6Kg. Correspondentemente foi identificado uma média de IMC masculino de 22,40 e feminino de 21,40. Em relação à flexibilidade verificou-se que no gênero feminino 44% possuem flexibilidade muito fraca ou fraca, 20% flexibilidade regular, 25% flexibilidade boa ou muito boa e apenas 1% apresentam excelente flexibilidade. Já o gênero masculino apresenta 56% de flexibilidade muito fraca ou fraca, 13% regular e 31% boa ou muito boa. Concluímos com essa pesquisa que a identificação do perfil antropométrico e a avaliação neuromotora da flexibilidade são procedimentos importantes para detectarmos possíveis problemas de saúde em escolares, bem como, que propor atividades interdisciplinares, contribui para o aprendizado.

⁹ Me. em Matemática – UNESP – São José do Rio Preto

¹⁰ Ma. em Educação - UCDB

GT: Formação de professores e práticas pedagógicas

A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO IDENTITÁRIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA PRÁTICA EM JOGOS E BRINCADEIRAS

Kelly Cebelia das Chagas do Amaral¹¹
Jucimara Rojas¹²

RESUMO

Considerando que, as transformações e mudanças estão presentes na vida do ser humano desde sua gênese, e permanecem ao longo de toda sua existência, e esse movimento não se restringe somente aos aspectos biológicos de nascer, crescer e reproduzir-se, mas também em relação á sua personalidade, gostos e anseios, este artigo representa como objetivo abordar aspectos inerentes á construção do processo identitário do professor de Educação Física e sua prática em jogos e brincadeiras. Abordando sobre a importância de atividades educativas, ainda na formação docente que promovam o autoconhecimento, facilitando assim, uma melhor compreensão desta identidade, pois, alguns estudos apontam que toda concepção de Educação deve estar voltada para uma preservação da pessoa, para a auto-afirmação do ser humano em suas características essenciais. A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica. A pesquisa revela que a identidade humana seria uma espécie de metamorfose, um processo permanente de formação e transformação do sujeito, que envolve todas as particularidades do ser humano, como os aspectos psicológicos, biológicos e sociais, e esta identidade não é uma propriedade, ou produto, na verdade, ela é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Essas transformações que acontecem ao longo do tempo de vida de cada indivíduo, são constituintes de uma singularidade que se identifica e se diferencia em relação a si mesmo em diferentes momentos, assim como se aproxima e se distancia de outros indivíduos em momentos diferentes e iguais. Este processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade. Os principais resultados da pesquisa, revelam que, grande parte da atuação pedagógica está diretamente relacionado com aquilo que somos como pessoa. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal. Partindo deste contexto, a utilização de jogos e brincadeiras como recurso pedagógico por parte do professor de Educação Física, dependerá consideravelmente da concepção que este profissional têm dos jogos e brincadeiras.

Palavras - chave: Identidade. Professor . Educação Física.

¹¹ UFMS – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. kcebelia@bol.com.br

¹² UFMS- Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado e Doutorado em Educação da UFMS. jjrojas@terra.com.br