

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Daniela Sastre Rossi Visintainer

**Oficinas pedagógicas como estratégia para a promoção da saúde na
formação docente continuada**

SANTA MARIA, RS
2018

Daniela Sastre Rossi Visintainer

Oficinas pedagógicas como estratégia para a promoção da saúde na formação docente continuada

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências - Química da Vida e Saúde da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Félix Alexandre Antunes Soares

SANTA MARIA, RS
2018

Visintainer, Daniela Sastre Rossi
OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO ESTRATÉGIA PARA A PROMOÇÃO DA
SAÚDE NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA / Daniela Sastre
Rossi Visintainer.- 2018.
159 p.; 30 cm

Orientador: Félix Alexandre Antunes Soares
Tese (doutorado) - 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, 2018


1. Promoção da Saúde 2. Formação de Professores 3.
Oficinas Pedagógicas 4. Estratégias de Ensino
Aprendizagem I. Soares, Félix Alexandre Antunes II.
Título.

Daniela Sastre Rossi Visintainer

**OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO ESTRATÉGIA PARA A PROMOÇÃO DA
SAÚDE NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências - Química da Vida e Saúde da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

Aprovado em 27 de fevereiro de 2018:



Elgion Lúcio da Silva Loreto, Dr. (UFSM)
(Presidente / Substituto)



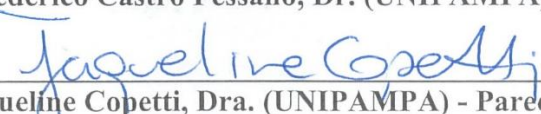
Daniela Lopes dos Santos, Dra. (UFSM)



Maria Rosa Chitolina Schetinger, Dra. (UFSM)



Edward Frederico Castro Pessano, Dr. (UNIPAMPA) - Parecer



Jaqueline Copetti, Dra. (UNIPAMPA) - Parecer

Santa Maria, RS
2018

AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer!

Ao Professor Félix, exemplo de pesquisador, ser humano e orientador, obrigada por mais uma oportunidade de estudo, aprendizado e convivência! Por incentivar a nossa autonomia, dar-nos liberdade para gerir os estudos, exigindo responsabilidade e comprometimento, necessários ao nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos Professores participantes da banca examinadora, que com muito interesse avaliaram este trabalho, trazendo contribuições enriquecedoras para se tornasse uma tese de doutorado. Prof.^a Daniela, Prof. Edward, Prof.^a Jaqueline, Prof.^a Maria Rosa, assim como Prof. Elgion e Prof.^a Lenira, muito obrigada!

Aos colegas maravilhosos do nosso grupo de pesquisa, orientandos do Prof. Félix, muitos já concluíram seus estudos mas serão meus eternos *coleguilhas! GENSQ forever!*

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, pelas experiências transformadoras de ensino aprendizagem. E aos colegas do PPGEC, pelas trocas, momentos interdisciplinares e construções de saberes!

À escola na qual este estudo foi desenvolvido, pelo acolhimento, apoio, confiança e colaboração. Muito Obrigada, Professores, Gestores e Alunos!

Ao Pedro e meus demais familiares, que toleraram as minhas ausências e o meu computador, sempre me incentivando! E aos amigos e alunos, também incentivadores das minhas escolhas!

Muito Obrigada!

RESUMO

OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO ESTRATÉGIA PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

AUTORA: Daniela Sastre Rossi Visintainer
ORIENTADOR: Félix Alexandre Antunes Soares

Este estudo é fruto de uma pesquisa-ação desenvolvida em uma escola pública estadual, na qual a promoção da saúde foi tema norteador da formação docente continuada. Participaram quatorze professoras de diversas áreas, atuantes nos últimos anos do ensino fundamental. O objetivo foi analisar a contribuição das oficinas pedagógicas sobre a temática promoção da saúde na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional docente. Para registro dos dados, utilizou-se a observação participante, o diário de campo, questionários com questões abertas e entrevista semiestruturada, que foram analisados conforme seu conteúdo. O estudo foi organizado em três ciclos de oficinas durante três anos consecutivos. O primeiro ciclo de oficinas voltou-se à instrumentalização, estudo e reflexões sobre temas relacionados à promoção da saúde dos alunos, tais como imagem corporal, atividade física e nutrição. As docentes foram capazes de pensar em meios de abordar os temas junto a seus conteúdos disciplinares e acreditam que a sua abordagem promove maior significação dos conteúdos escolares. No segundo ciclo de oficinas, o objetivo foi fomentar a construção e o desenvolvimento de estratégias de ensino aprendizagem contextualizadas com a promoção da saúde. As docentes desenvolveram três projetos individuais e um projeto interdisciplinar; observaram que a contextualização, de fato, promove maior significação e compreensão dos conteúdos, além de despertar o interesse e a motivação dos alunos, promover a autonomia e a mudança de comportamento. Os trabalhos por projetos apresentaram obstáculos, tais como tempo restrito diante das demais exigências do currículo, resistência inicial dos alunos, falta de apoio e resistência de alguns professores, entre outras dificuldades, porém não impediram o seu andamento. Apesar de apenas um projeto interdisciplinar ter sido desenvolvido, a maior parte das docentes o considera vantajoso para a aprendizagem, por evidenciar as relações entre os diferentes conteúdos e a realidade; e enriquecer as relações interpessoais e interações sociais, porém, os entraves são significativos. No terceiro ciclo, as oficinas objetivaram promover a reflexão sobre a prática pedagógica através da escrita e construção de trabalhos científicos a partir das práticas pedagógicas contextualizadas. As docentes produziram artigos e resumos, transcrevendo suas práticas e os apresentaram em evento científico, um deles foi publicado em periódico. O processo de escrita promoveu a avaliação das práticas realizadas, a percepção de dificuldades e necessidades, a incorporação de novas estratégias de ensino aprendizagem e pressupostos como o da contextualização, fomentando as inovações e a motivação docente. De maneira participativa, construtiva e reflexiva, as oficinas contribuíram para o desenvolvimento de ações de promoção da saúde na escola e para a produção de conhecimento pedagógico. No entanto, a prática interdisciplinar ainda se constitui um desafio para a maioria das docentes, que alegaram a falta de tempo para construir e desenvolver atividades integradas.

Palavras-chave: Promoção da Saúde. Oficinas Pedagógicas. Formação Docente Continuada.

ABSTRACT

WORKSHOPS AS STRATEGY FOR HEALTH PROMOTION IN THE CONTINUING TEACHER EDUCATION

AUTHOR: Daniela Sastre Rossi Visintainer
ADVISOR: Félix Alexandre Antunes Soares

This study is an action research developed in a state public school, in which the health promotion was used to contextualize the continuing teacher education process. Fourteen teachers from different areas teaching in the last years of elementary school participated on this study. The objective was to analyze the contribution of the health promotion workshops in the pedagogical practice and professional development. The participant observation, the board diary, questionnaires with open questions and semi-structured interviews were used for data records, that were analyzed according to their content. The study was organized into three workshop cycles during three consecutive years. In the first cycle, the workshops focused the instrumentalization, study and reflection about themes related to the students' health promotion, such as body image, physical activity and nutrition. Teachers were able to think about ways to approach the subjects along with their disciplinary contents and believe that their approach promotes greater significance of the school contents. In the second cycle of workshops, the objective was to encourage the construction and development of teaching-learning actions contextualized with health promotion. Teachers developed three individual learning projects and one interdisciplinary project. They observed that the contextualization, in fact, promotes greater meaning and understanding of the contents, besides arousing students' interest and motivation, and promote autonomy and behavior changing. Learning projects presented obstacles, such as lack of time in comparison to the other requirements of the curriculum, initial resistance of the students, lack of support and resistance of some teachers, among other difficulties, but they did not obstruct its progress. Although only an interdisciplinary project has been developed, most teachers consider it advantageous for learning, because it establishes greater relationships between different contents and reality, and enriches interpersonal relationships and social interactions, however, the obstacles are significant. In the third cycle, the workshops aimed to promote reflection about pedagogical practice through scientific writing based on their contextualized pedagogical practices. Teachers produced articles and abstracts, transcribed their practices and presented them in a scientific event, one of them was published in a journal. The writing process promoted the evaluation of the pedagogical practices, the perception of difficulties and needs, the incorporation of new learning teaching strategies and assumptions such as contextualization, and encouraged the innovations and the teacher motivation. As a participative, constructive and reflexive space, the workshops contributed to the development of health promotion actions at school and pedagogical knowledge production. However, interdisciplinary practice is still a challenge for most teachers, who claimed the lack of time to build and develop integrated activities.

Key words: Health promotion. Pedagogical workshops. Continuing teacher education.

LISTA DE QUADROS

PERCURSO METODOLÓGICO

- Quadro 1** – Primeiro ciclo de oficinas pedagógicas - Temas relacionados à promoção da saúde.....44
- Quadro 2** – Segundo ciclo de oficinas pedagógicas: Elaboração e desenvolvimento de ações de ensino aprendizagem contextualizadas com a promoção da saúde.....46
- Quadro 3** – Terceiro ciclo de oficinas pedagógicas: Construção de trabalhos científicos a partir das práticas pedagógicas contextualizadas com a promoção da saúde.....48

MANUSCRITO 1 - O DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

- Quadro 1** - Partindo das ações de ensino aprendizagem realizadas, de e que forma a contextualização dos conteúdos influencia no processo de ensino aprendizagem?.....91
- Quadro 2** – Quais foram às dificuldades encontradas na aplicação das ações de ensino aprendizagem/ projetos?.....92
- Quadro 3** – Qual a sua opinião sobre o trabalho interdisciplinar por projetos?.....92
- Quadro 4** - Como você avalia as intervenções dos pesquisadores durante as oficinas pedagógicas e o processo formativo?.....93

MANUSCRITO 2 - A CONTRIBUIÇÃO DA ESCRITA DE CIENTÍFICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

- Quadro 1** – Qual disciplina você ministra na escola? Qual seu tempo de atuação no magistério? Você participou das oficinas pedagógicas e outras formações em quais anos?.....113
- Quadro 2** - A construção do artigo científico auxiliou a refletir sobre a sua prática pedagógica? De que maneira?.....114
- Quadro 3** - As formações nas oficinas pedagógicas contribuíram para o seu desenvolvimento profissional? De que forma?.....119

LISTA DE TABELAS

ARTIGO 2 - A IMAGEM CORPORAL NA PROMOÇÃO DA SAÚDE DOS ALUNOS: VISÃO DE PROFESSORES

Tabela 1 - Como posso inserir o tema imagem corporal no conteúdo de minha disciplina?	62
Tabela 2 – Qual a importância de abordar o tema imagem corporal juntamente aos conteúdos?	62
Tabela 3 – A abordagem do tema imagem corporal fará diferença na aprendizagem dos conteúdos específicos da disciplina? Por quê?	63

ARTIGO 3 - ATIVIDADE FÍSICA PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE NOS CONTEÚDOS CURRICULARES

Tabela 1- Categorização da Questão A “Como posso inserir o tema atividade física junto aos conteúdos?”	77
Tabela 2- Categorização da Questão B “O tema poderá fazer diferença na aprendizagem dos conteúdos específicos?”	78

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Aspectos relacionados às atividades físicas praticadas pelos alunos de uma escola estadual.....	145
ANEXO 2 – Projeto desjejum saudável – Aquisição de boas práticas alimentares por alunos do ensino fundamental.....	147
ANEXO 3 – Promoção da saúde na disciplina de Língua Portuguesa.....	149
ANEXO 4 – Promoção da saúde no ensino da Língua Portuguesa: experiência de uma proposta pedagógica.....	151

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	19
1.2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
1.2.1 A Promoção da Saúde, conceito e ações na escola	21
<i>1.2.1.1 Aspectos epistemológicos e metodológicos da Promoção da Saúde</i>	26
<i>1.2.1.2 Práticas pedagógicas sobre saúde e sua promoção</i>	30
1.2.2 O Desenvolvimento Profissional Docente: evoluções e entraves	32
<i>1.2.2.1 Oficinas Pedagógicas como estratégia de formação e desenvolvimento profissional docente</i>	37
1.3 PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA.....	39
1.4 OBJETIVOS.....	41
1.4.1 Objetivo Geral	41
1.4.2 Objetivos Específicos	41
1.5 PERCURSO METODOLÓGICO.....	42
1.5.1 Primeiro Ciclo de Oficinas: Temas relacionados à promoção da saúde	44
1.5.2 Segundo Ciclo de Oficinas: Elaboração e desenvolvimento de estratégias de ensino aprendizagem sobre temas relacionados à promoção da saúde	46
1.5.3 Terceiro Ciclo de Oficinas: Construção de artigos científicos e apresentação de trabalhos pelos professores	47
2 RESULTADOS	51
2.1 ARTIGO 1 - Oficinas pedagógicas relacionadas a temas promoção da saúde auxiliando na formação continuada de professores	51
2.2 ARTIGO 2 - Imagem corporal na promoção da saúde dos alunos, uma visão de professores	57
2.3 ARTIGO 3 - Atividade física para promoção da saúde nos conteúdos curriculares	73
2.4 MANUSCRITO 1 - O desenvolvimento de estratégias para promoção da saúde na formação docente continuada	84
2.5 ARTIGO 4 - Oficinas pedagógicas para construção de artigos científicos e apresentação de trabalhos na formação docente continuada	103
2.6 MANUSCRITO 2 - A contribuição da escrita científica na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional docente	109
3 DISCUSSÃO	127
4 CONCLUSÕES	137
REFERÊNCIAS	139

1 APRESENTAÇÃO

Graduada em Educação Física Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria desde 1999, concluí o curso de Pós-graduação em Pesquisa e Ensino do Movimento Humano/UFSM, Lato Sensu, nível Especialização, em 2002 e no ano de 2005 ingressei no grupo de pesquisa Exercício Físico e Qualidade de Vida/UFSM, o qual me proporcionou a participação em importantes projetos de pesquisa e extensão. Em 2011 passei a fazer parte do Grupo de Estudos em Nutrição, Saúde e Qualidade de Vida (GENSQ)/Unipampa, atuando no projeto de pesquisa **Intervenções no ambiente escolar utilizando a promoção da saúde como ferramenta para a melhoria do ensino de ciências**, através do qual conheci o Programa de Pós-graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde/UFSM, tendo concluído o curso de mestrado em 2014 sob a orientação do Prof. Dr. Félix Alexandre Antunes Soares.

A ideia propulsora para este trabalho de pesquisa de doutorado surgiu durante os estudos do mestrado, no qual investigamos aspectos nutricionais, de atividade física e imagem corporal de estudantes, antes e após um mês de intervenções pedagógicas contextualizadas com o tema promoção da saúde. Os dados dos alunos mostraram poucas melhorias nos aspectos investigados após as intervenções, assim como as suas percepções em relação às melhorias nas práticas docentes foram discretas. Além destes dados, ao observar outras pesquisas colaborativas também originadas deste projeto de pesquisa, que foi realizado em parceria com a Escola Estadual de Ensino Médio Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, foi possível considerar: a) Para que os professores possam ensinar sobre temas relacionados à promoção da saúde, precisam instrumentalizar-se e aprofundar seus conhecimentos sobre eles; b) Para que se cumpram as propostas de promoção da saúde, há que se promover a autonomia dos sujeitos em relação à construção dos conhecimentos, de modo que possam intervir responsabilmente na busca pela melhoria da qualidade de vida e saúde. Essas considerações iniciais direcionaram a muitos outros questionamentos que originaram as ideias desta tese.

Esta tese tem como título **Oficinas pedagógicas como estratégia para a promoção da saúde na formação docente continuada** e encontra-se estruturada em **4 capítulos**.

No **Capítulo 1**, encontram-se o **Referencial Teórico**, a **Proposição do Problema** de pesquisa, os **Objetivos** do estudo, e o **Percursos Metodológico** de pesquisa.

No **Capítulo 2**, estão os **Resultados**, de acordo com a ordem cronológica de desenvolvimento das oficinas pedagógicas. Fazem parte deste capítulo: **2.1 Artigo 1 - Oficinas pedagógicas relacionadas a temas promoção da saúde auxiliando na formação continuada de professores**, que descreve a metodologia do primeiro ciclo de oficinas pedagógicas sobre

temas relacionados à promoção da saúde; **2.2 Artigo 2 - Imagem corporal na promoção da saúde dos alunos, uma visão de professores**, apresentando os resultados da primeira oficina pedagógica, isto é, a análise das reflexões docentes sobre a imagem corporal na promoção da saúde dos alunos, ambos estão publicados em periódicos científicos; **2.3 Artigo 3 - Atividade Física para Promoção da Saúde nos Conteúdos Curriculares**, com os resultados da segunda oficina pedagógica, contendo a análise das reflexões docentes sobre atividade física nos conteúdos curriculares, publicado nos anais do evento onde foi apresentado. Todos estes trabalhos são referentes ao primeiro ciclo de oficinas pedagógicas. Relacionado ao segundo ciclo de oficinas, faz parte: **2.4 Manuscrito 1 - O desenvolvimento de estratégias para a promoção da saúde na formação docente continuada**, referente à análise do segundo ciclo de oficinas pedagógicas, sua metodologia e as estratégias de ensino aprendizagem contextualizadas com a promoção da saúde criadas e desenvolvidas por professores e alunos, bem como as reflexões docentes sobre tais ações. Este artigo encontra-se submetido a um periódico científico. O terceiro ciclo de oficinas pedagógicas gerou dois trabalhos: **2.5 Artigo 4 - Oficinas pedagógicas para construção de artigos científicos e apresentação de trabalhos na formação docente continuada**, que descreve as oficinas voltadas à construção de artigos científicos e apresentação de trabalhos a partir dos projetos realizados, publicado nos anais do evento onde foi apresentado; e **2.6 Manuscrito 2 - A contribuição da escrita científica na formação docente continuada**, referente à contribuição da escrita científica e dos ciclos de oficinas pedagógicas para a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional docente, ainda não submetido para publicação.

No **Capítulo 3**, encontra-se a **Discussão**, na qual são revistos e articulados os resultados dos três ciclos de oficinas pedagógicas, realizando-se algumas reflexões e confrontando-as com a literatura.

Por fim, no **Capítulo 4**, encontram-se as **Conclusões** postuladas a partir do processo de pesquisa e seus resultados.

1.2 REFERENCIAL TEÓRICO

1.2.1 A Promoção da Saúde, conceitos e ações na escola

Desde a década de 60, os amplos debates ocorridos em várias partes do mundo sobre a determinação econômica e social da saúde impulsionaram a busca crescente por uma abordagem positiva em relação à saúde, visando superar a orientação predominantemente centrada no controle da doença. A conformação de um novo paradigma alcançou destaque na Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde realizada em Ottawa, em novembro de 1986, em colaboração com a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Associação Canadense de Saúde Pública, através da promulgação da sua Carta de Intenções, a Carta de Ottawa (BRASIL, 2002).

Promoção da Saúde é o nome dado ao processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo. Para atingir este estado de completo bem-estar físico, mental e social os indivíduos e grupos devem saber identificar aspirações, satisfazer necessidades e modificar favoravelmente o meio ambiente. Para isto, são necessários recursos sociais e pessoais, bem como as capacidades físicas, o que estabelece que a promoção da saúde não é responsabilidade exclusiva do setor saúde, e vai para além de um estilo de vida saudável, na direção de um bem-estar global (BRASIL, 2002, p.19).

Além desta definição, são propostos cinco campos de ação para a Promoção da Saúde:

- a) *a construção de políticas públicas saudáveis*, que inclui legislação, mudanças organizacionais, ações coordenadas no sentido da equidade em saúde, distribuição mais equitativa da renda e políticas sociais;
- b) *a criação de ambientes favoráveis*, através da proteção do meio ambiente e da conservação dos recursos naturais, do encorajamento para a “ajuda recíproca”, do acompanhamento sistemático do impacto que as mudanças tecnológicas, laborais, de produção de energia e urbanização produzem sobre a saúde;
- c) *o reforço da ação comunitária*, pelo aumento do controle da comunidade sobre seus esforços, desenvolvimento dos seus recursos humanos, materiais e do reforço da participação popular em direção aos assuntos de saúde, o que requer um acesso completo e contínuo à informação, às oportunidades de aprender os assuntos de saúde, bem como adequado apoio financeiro;
- d) *o desenvolvimento de habilidades pessoais*, através da divulgação de informações e educação para a saúde a serem realizadas pelas organizações educacionais, profissionais, comerciais e voluntárias, e pelas instituições governamentais;
- e) *a reorientação dos serviços de saúde*, que devem mover-se no sentido de sua promoção e conquista de um elevado nível de saúde, além de prover serviços

clínicos e de urgência, o que requer uma reorganização para focalizar as necessidades globais do indivíduo e da comunidade para uma vida mais saudável, abrindo canais entre os setores sociais, políticos, econômicos e ambientais (BRASIL, 2002).

No Brasil, os princípios da Promoção da Saúde foram incorporados pelo Movimento da Reforma Sanitária na Constituição Federal de 1988 e no Sistema Único de Saúde (SUS). Em 2006, O Ministério da Saúde aprovou a Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS), com o objetivo de enfrentar os desafios de produção da saúde num cenário sócio histórico cada vez mais complexo, onde a reflexão e a qualificação contínuas das práticas sanitárias e do sistema de saúde tornaram-se uma exigência. Isto representou um marco na consolidação do SUS, reafirmando o debate dos condicionantes e determinantes sociais da saúde no processo saúde-doença (BRASIL, 2010).

A PNPS propõe como objetivo geral promover a qualidade de vida e reduzir vulnerabilidade e riscos à saúde relacionados aos seus determinantes e condicionantes - modos de viver, condições de trabalho, habitação, ambiente, educação, lazer, cultura, acesso a bens e serviços essenciais. Suas diretrizes enfocam o estímulo à intersetorialidade, o compromisso com a integralidade do cuidado, o fortalecimento da participação social e o estabelecimento de mecanismos de cogestão no processo de trabalho em equipe. As ações específicas priorizadas estão voltadas aos temas: alimentação saudável; prática corporal/atividade física; prevenção e controle do tabagismo; redução da morbimortalidade em decorrência do uso abusivo de álcool e outras drogas; redução da morbimortalidade por acidente de trânsito; prevenção da violência e estímulo à cultura de paz; e promoção do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2010).

Podem-se distinguir duas tendências principais sobre o tema promoção da saúde na literatura acadêmica. A abordagem com enfoque comportamental é guiada pelos hábitos e estilos de vida e prioriza ações educativas relacionadas a fatores de risco comportamentais individuais, o que acaba transferindo a responsabilidade pela saúde para o próprio indivíduo e deixando de lado fatores importantes que estiverem fora do controle dos indivíduos. A outra abordagem é guiada pela concepção de qualidade de vida e pelos determinantes gerais das condições de vida e saúde da sociedade e prioriza ações voltadas ao coletivo de indivíduos e ao ambiente, por meio de políticas públicas focadas no desenvolvimento da saúde e na capacitação dos indivíduos e comunidades (HAERSER *et al.*, 2012).

Haeser *et al.* (2012) apontam que, quando as ações de promoção da saúde se propõem a ampliar o controle dos indivíduos sobre os determinantes da saúde, tais ações referem-se a ampliar a autonomia dos indivíduos e coletividades para agirem sobre esses determinantes, tornando a autonomia a categoria norteadora das ações em promoção da saúde. Considerando

tais aspectos e retomando a Carta de Ottawa e seus campos privilegiados de ação, os autores destacam dois campos de ação que se referem mais diretamente à ampliação da autonomia, o (1) fortalecimento da ação comunitária e o (2) o desenvolvimento de habilidades pessoais. Contribuir para a autonomia na promoção da saúde relaciona-se não somente com o conhecimento técnico sobre saúde, mas engloba também o aspecto político e social de reforço da cidadania e da criticidade, e que, por isso, não está restrito apenas à área da saúde.

A concretização das propostas de Promoção da Saúde exige a sistematização de propostas intersetoriais, em conformidade com os princípios do SUS, capazes de desencadear e reforçar o desenvolvimento de ações entre com os diferentes setores (BRASIL, 2010). Especialmente em relação ao setor educacional, o convívio escolar diário, a capilaridade e abrangência da educação tornam-se aliados para a concretização de ações promotoras de saúde. O trabalho escolar sistematizado e contínuo voltado para o fortalecimento das capacidades individuais e coletivas possibilita que os alunos instrumentalizem-se e se tornem capazes de atuar na melhoria da qualidade de vida e saúde individual e coletiva, conscientizando-se da necessidade de uma maior participação popular na formulação e reivindicação das políticas públicas de saúde (BRASIL, 2002).

Ao longo da história da educação em saúde, a escola vem desempenhando um papel destacado. A partir do início do século XX, a saúde escolar ou higiene escolar deu-se na intervenção de três doutrinas: 1) da polícia médica, por meio da inspetoria das condições de saúde dos envolvidos com o ensino; 2) do sanitarismo, através da prescrição a respeito da salubridade dos locais de ensino; e 3) da puericultura, pela difusão de regras de viver para professores e alunos. Ainda que as ações de educação em saúde venham se realizando há muito tempo, na maioria das vezes mantiveram seu foco na prevenção e no controle de doenças e muito pouco na construção de atitudes saudáveis de vida, no desenvolvimento psicossocial e saúde mental ou em práticas mais efetivas. Por isso, quando pensada numa perspectiva exclusivamente médica e focalizada no controle e prevenção de doenças, a educação em saúde tem sido pouco efetiva para provocar mudanças de atitudes que levem a opções mais saudáveis de vida (FIGUEIREDO *et al.*, 2010).

A saúde escolar no Brasil experimentou avanços juntamente com a evolução técnico-científica, ampliando o tradicional enfoque de lógica biomédica em direção à concepção da estratégia Iniciativa Regional Escolas Promotoras de Saúde (IREPS), criada a partir da Carta de Ottawa (FIGUEREDO *et al.*, 2010).

A estratégia Iniciativa Regional Escolas Promotoras de Saúde (IREPS), surgida no final dos anos 80, com o apoio da Organização Pan Americana de Saúde/ Oficina Regional da

Organização Mundial de Saúde (OPAS/OMS), considera as interfaces do espaço escolar com a sociedade, e o compromisso com as condições de vida das gerações futuras, e fomenta o desenvolvimento humano saudável, relações humanas construtivas e harmônicas, que promovam aptidões e atitudes positivas para a saúde. Sob esta concepção, a promoção da saúde nas escolas compreende três componentes principais: a) a educação em saúde com enfoque integral; b) a criação de entornos saudáveis e, c) a provisão de serviços de saúde. Ao adotar a estratégia IREPS, a saúde escolar passa, necessariamente, por uma revisão de seu conceito e de sua prática higienista e assistencialista e, desta forma, tem a possibilidade de avançar e ampliar a sua concepção e práticas com uma visão integral e interdisciplinar do ser humano, dentro de um contexto comunitário, ambiental e político mais amplo (BRASIL, 2006).

A IREPS no Brasil, através das ações do Ministério da Educação, reocupou-se em garantir o acesso ao ensino fundamental a todos os cidadãos brasileiros, a lutar contra a evasão escolar, a melhorar a qualidade do ensino e lançou, em 1998, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), diretrizes básicas para a realização de um trabalho efetivo nas escolas no tocante à Educação para a Saúde (BOCCALETTO, 2007).

Nos PCN para o Ensino Fundamental são apresentados seis temas transversais: Saúde, Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo. Tais temas representam questões importantes e presentes na vida cotidiana a serem integrados em todas as áreas do conhecimento, orientando o currículo e o convívio escolar. O seu desenvolvimento curricular contínuo, sistemático, abrangente e integrado deve propiciar que os alunos desenvolvam a capacidade de posicionarem-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a diferença e intervir de forma responsável. A transversalidade pressupõe uma inter-relação permanente entre a Educação para a Saúde e os demais temas transversais, pois compõem, em seu conjunto, uma visão ética do mundo e das relações humanas (BRASIL, 1998).

A educação para a Saúde deve cumprir seu importante papel, ou seja, favorecer o processo de conscientização quanto ao direito à saúde, sensibilizar os educandos para a busca permanente da compreensão de seus condicionantes, instrumentalizar para a intervenção individual e coletiva sobre os condicionantes do processo saúde/doença, e capacitar para a utilização de medidas práticas de promoção, proteção e recuperação da saúde ao seu alcance. Acreditar que a atuação dos sujeitos no processo saúde/doença faz parte da cidadania é a motivação essencial da educação para a saúde na qual se apoiam os PCN (BRASIL, 1998).

Recentemente homologada, a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017) ressalta que as escolas têm autonomia e competência para incorporar aos currículos e às

propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana, como o tema Saúde, de forma transversal e integradora.

Considerando que os objetivos escolares contemporâneos valorizam e preconizam a capacidade de reflexão e crítica, Mohr e Venturini (2013) defendem que educação em saúde na escola seja fundamentada por conceitos da área da educação em ciências, em especial, o conceito de alfabetização científica. Os autores lembram que Fourez e colaboradores, em 1994, propuseram que a alfabetização científica fosse desenvolvida a partir de três aspectos interligados entre si: autonomia, comunicação e habilidade. Em relação à educação em saúde, a autonomia frente ao conhecimento permite ao indivíduo liberar-se de receitas prontas, regras, ordens e das prescrições ditadas por outros sobre o que é adequado ou saudável para manter ou recuperar a saúde. A comunicação permite uma negociação com o conhecimento e a construção de modelos de ação. A habilidade permite o *saber fazer* e o *poder fazer* que, na prática, materializam-se em um poder de ação definido pelo indivíduo e não pela prescrição de um especialista. Assim, alguém alfabetizado técnica e cientificamente não receberá passivamente as normas prontas, mas terá capacidade de negociar com elas. Os conhecimentos científicos e técnicos são parte do suporte para um debate ético e político sobre as ações do indivíduo.

Mohr e Venturini (2013) propõem que a educação em saúde na escola tenha uma identidade pedagógica, que propicie que o aluno desenvolva conhecimentos e capacidade de autonomia e de reflexão. Para tanto, pautando-se no conceito de alfabetização científica como fundamento de desenvolvimento da educação em saúde, mais que conteúdos a serem aprendidos, a educação em saúde passa a ser objetivo da escolarização para o qual as diversas disciplinas escolares colaboram.

Bressam e Medeiros (2014) apontam a importância da educação para a saúde como uma estratégia de fortalecimento da participação social a partir do *empoderamento*, entendido como a prática de compartilhar poder de decisão, a construção de saberes e práticas, e formas de participação social. Investir na formação de cidadãos é condição necessária para a promoção da saúde e para o desenvolvimento social. Dessa forma, os processos educativos devem ampliar os espaços de debates e a tomada de decisões, incentivar a participação social e, portanto, *empoderar* os indivíduos, tornando-os agentes ativos na construção da democracia. Empoderar no sentido de compartilhar poder e recursos de poder a fim de aumentar as perspectivas de mudanças da realidade social. Na escola, trata-se problematizar, conscientizar, despertar sobre a importância de instrumentalizar-se com os conhecimentos científicos para intervir de forma responsável na realidade social, trabalhar *com* as pessoas, e não *para* as pessoas.

Alguns autores diferenciam os termos promoção da saúde, educação em saúde, educação para a saúde, ensino de saúde, entre outros, ressaltando que alguns termos têm um enfoque prioritário sobre às mudanças comportamentais, outros às mudanças político-sociais, enquanto outros aos aspectos pedagógicos (MARINHO e SILVA, 2013). Para Mohr (2002), a educação em saúde consiste em atividades do currículo escolar com uma intenção pedagógica definida que se relacione com o ensino e aprendizagem de assuntos ou temas relacionados à saúde. Shall e Struchiner (1999) colocam que o conceito de promoção da saúde sobrepõe-se ao conceito de educação em saúde, como uma definição mais ampla de um processo que abrange a participação de toda a população no contexto de sua vida cotidiana e não apenas das pessoas sob risco de adoecer. Candeias (1997) explica que a educação em saúde procura incidir sobre ações e mudanças individuais, enquanto que a promoção da saúde, embora sempre inclua a educação em saúde, visa atingir ações e mudanças organizacionais, com ações de políticas institucionais, legislação em saúde, informação e comunicação.

Considerando-se as orientações dos documentos oficiais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais/DCN (BRASIL, 2013), PCN (BRASIL, 1998), a estratégia IREPS (BRASIL, 2006) e a PNPS (BRASIL, 2010), entendemos que o amplo enfoque da promoção da saúde inclui as demais concepções, tais como educação em saúde, educação para a saúde, ensino de saúde, como partes integrantes de suas ações. Especialmente no ambiente escolar, a promoção da saúde deve voltar-se à instrumentalização via conhecimentos científicos escolares através de ações de ensino aprendizagem planejadas, integrando-se as áreas do conhecimento, de modo que professores e alunos possam construir uma compreensão crítica sobre o tema e suas relações, construir possibilidades de intervenção, ampliar sua autonomia e sua formação ética. Deste modo, este trabalho poderá repercutir nas escolhas, decisões e ações da comunidade escolar em relação a promoção da saúde individual e coletiva, e na sua atuação enquanto cidadãos na busca pela qualidade de vida.

1.2.1.1 Aspectos epistemológicos e metodológicos no tratamento do tema

A saúde e sua promoção, enquanto assuntos sociais, fazem parte do contexto real de vida dos alunos, e sua abordagem cria condições para que os conhecimentos científicos tornem-se aplicáveis no dia a dia, numa perspectiva de ação e não somente instrumental. Para o desenvolvimento de habilidades e competências pessoais e coletivas, o processo de ensino aprendizagem deve ser contextualizado e globalizado, onde os conteúdos se comuniquem, se relacionem e se liguem à realidade (BRASIL, 2013).

Enquanto um tema transversal, a Saúde deve ser trabalhada em todas as áreas do conhecimento escolar de modo contínuo, sistemático, abrangente e integrado, orientado pelo princípio da ética e da cidadania. Dada a complexidade deste tema e o fato de nele convergirem conhecimentos de áreas distintas, nenhuma área isolada daria conta de explicar sua concepção, seus determinantes, condicionantes e suas relações (BRASIL, 1998). Portanto, para que os alunos sejam capazes de construir uma compreensão adequada sobre a saúde, sua promoção e as possibilidades de intervenção sobre ela, a forma de organização curricular deve possibilitar um real diálogo entre as disciplinas. Em outras palavras, o ensino para a sua ampla compreensão requer a articulação entre os pressupostos da transversalidade e da interdisciplinaridade.

A transversalidade diz respeito a contextualizar e aprender as questões da vida real articulando-as com os conhecimentos teoricamente sistematizados. A interdisciplinaridade requer um trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento coletivo. Transversalidade e interdisciplinaridade complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento de que a realidade é algo estável, pronto e acabado (BRASIL, 2013; 1998).

Mello (2004) lembra que o tratamento da realidade de modo fragmentado no interior de cada disciplina pode dar conta de constituir um conjunto de noções ou explicações que, por nem sempre esclarecerem as conexões entre si, não dá conta de desenvolver nos alunos a compreensão do mundo físico e social, tal como determina a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O trabalho interdisciplinar requer o planejamento de estratégias de aprendizagem que favoreçam a vivência de situações reais ou simulem problemas e contextos da vida dos alunos. E, para enfrenta-los e resolvê-los, deverão buscar e construir determinados conhecimentos e competências.

A interdisciplinaridade, segundo Fazenda (2014) depende de uma mudança de atitude frente ao conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentada de ser humano pela integral, de uma atitude de estabelecer uma intersubjetividade, uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que promova o diálogo entre os envolvidos. O diálogo é fundamental para a eliminação das barreiras entre as disciplinas e exige uma quebra da rigidez das estruturas institucionais. O tratamento interdisciplinar implica uma relação de interação entre os diferentes conteúdos de modo a permitir a compreensão dos fenômenos na realidade (Fazenda; Varella; Almeida, 2013).

Em relação à concepção de transversalidade, Araújo (2014) acrescenta uma dimensão epistemológica, além daquela metodológica apresentada pelos PCN e DCN, e defende que a prática da transversalidade voltada à formação ética e à construção da cidadania deve ter como

referencial a epistemologia construtivista. A perspectiva construtivista de Jean Piaget parte do pressuposto de que o conhecimento é intransferível e resultante da ação do sujeito sobre os objetos de conhecimento. Ao reconhecer o papel ativo e autoral dos alunos na construção de seus conhecimentos, o construtivismo coloca os sujeitos da educação no centro do processo educativo, exigindo uma reestruturação da organização curricular.

Araújo (2014) destaca duas formas de se trabalhar a transversalidade no ensino, ressaltando que são vários os caminhos possíveis de serem trilhados, cada um levando a resultados distintos e a modelos diferentes de educação. Na primeira concepção, a escola continua organizada em torno das disciplinas tradicionais, que são a sua estrutura curricular ou eixo vertebrador do sistema educacional. Os temas transversais atravessam, perpassam os conteúdos disciplinares tradicionais. Atividades pontuais; disciplinas, palestras e assessorias sobre temas transversais; transversalidade incorporada às disciplinas; transversalidade como currículo oculto, são alguns dos caminhos nesta concepção. Todos eles mantêm um mesmo princípio epistemológico: o ensino e seus objetivos continuam centralizados nas mãos dos docentes.

Na segunda concepção, os conteúdos tradicionais deixam de ser a finalidade da educação e são vistos como meio ou instrumento para trabalhar os temas que constituem o centro das preocupações sociais. O eixo de formação ética para a cidadania passa ser a principal finalidade da educação. Embora os conteúdos científicos e culturais não sejam menosprezados, estes não são a finalidade do ensino, e sem eles não há cidadania. A função da contextualização dos conhecimentos científicos e culturais não é torná-los mais interessantes e fáceis de serem compreendidos, mas sim uma função instrumental, que permitirá aos alunos lerem e compreenderem criticamente o mundo em que vivem (ARAÚJO, 2014).

Por isso, na articulação entre transversalidade e interdisciplinaridade, Araújo (2014) destaca que o desafio está em buscar uma organização curricular que considere as ligações, as relações, os infinitos caminhos que permitem ligar os diversos tipos de conhecimento, o científico, o popular, o disciplinar, o não-disciplinar, o cotidiano, o acadêmico, o físico, o social, etc., no esforço de compreender a natureza, a cultura e a vida humana. Sendo assim, este autor defende que o caminho mais adequado para implementar as ideias de complexidade, transversalidade, construtivismo e protagonismo dos alunos no processo de construção do conhecimento é a pedagogia de projetos.

Os projetos pretendem dar sentido ao conhecimento buscando relações entre os fenômenos naturais, sociais e pessoais, melhorando a compreensão do mundo complexo em que se vive (HERNANDEZ; VENTURA, 1998). Algumas características dos projetos são: o

protagonismo do aluno nas etapas do processo; o professor como mediador dos conhecimentos sistematizados e facilitador da aprendizagem; a contextualização de temas relevantes; o tratamento interdisciplinar do conhecimento, integrando as diversas áreas e saberes; a responsabilidade individual e o convívio solidário do trabalho em equipe; e o uso da avaliação como instrumento de reconstrução e reflexão do aprendido (MELLO, 2004).

Considerando os princípios epistemológicos construtivistas, destacam-se as chamadas metodologias ativas, que incluem a metodologia de projetos antes comentada. Segundo Berbel (2011), as metodologias ativas contribuem potencialmente para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, tais como o estudo de caso, a metodologia de projetos, a pesquisa científica, a aprendizagem baseada em problemas, a metodologia da problematização/Arco de Magueréz. Há ainda a metodologia dos Três Momentos Pedagógicos, proposta por Delizoicóv, Angotti e Pernambuco (2009), baseada no processo de investigação temática de Freire para a construção de currículos.

Freire (2011), na sua pedagogia crítico-reflexiva na construção do conhecimento, defendera as metodologias ativas na educação para adultos desde a década de 70, justificando que o propulsor da aprendizagem é a superação dos desafios vividos, a resolução de problemas do contexto e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias destes alunos. A metodologia ativa estimula os processos construtivos de ação-reflexão-ação, em que o estudante tem uma postura ativa em relação ao seu aprendizado numa situação prática de experiências, por meio de problemas desafiantes que requeiram pesquisar e descobrir soluções aplicáveis à realidade.

A partir do que foi exposto, observa-se que o tratamento transversal da promoção da saúde -enquanto um tema importante no contexto de vida dos alunos, cuja construção do conhecimento para a sua compreensão adequada deve estar vinculada à construção da ética e da cidadania- requer uma abertura de fronteira entre as disciplinas, a priorização do diálogo entre as diversas áreas, a colaboração de cada uma delas com seus conteúdos, visões e competências específicas, uma reintegração das partes componentes do todo, ou seja a reunião dos conhecimentos fragmentados componentes do fenômeno.

Para possibilitar a necessária articulação entre os princípios da transversalidade e interdisciplinaridade no ensino, há que se repensar as formas de organização curricular e as metodologias adequadas para desenvolver temáticas importantes como a promoção da saúde, de modo que trabalhem a favor da construção da autonomia do aluno, do seu protagonismo no processo de ensino e aprendizagem, orientados pelos professores mediadores do conhecimento sistematizado e culturalmente construído. É ampliando o conhecimento sobre o mundo físico,

social e pessoal que se ampliam as oportunidades de intervenção para a transformação e melhoria da realidade e da qualidade de vida para todos.

1.2.1.2 Práticas pedagógicas sobre saúde e sua promoção

Apesar das proposições inovadoras sobre o trabalho transversal, estudos mostram que o ensino de saúde na escola ainda se parece com aquele praticado do século XX. Permanece voltado aos aspectos biológicos, centrados na doença, sem abordagens metodológicas apropriadas, trabalhado em apêndices isolados do conteúdo e principalmente nos conteúdos de Ciências Naturais (ZACUL; GOMES, 2011; VENTURINI e MORH, 2013; MARINHO; SILVA; FERREIRA, 2015; SILVA *et al.*, 2017).

Os professores de ciências afirmam que colegas de outras disciplinas, em distintas ocasiões abordam temas identificados como educação em saúde, no entanto, não existe nenhum tipo de articulação dessas ações pedagógicas entre os professores, disciplinas ou projeto pedagógico da escola. Também reconhecem que o tema tem um potencial mobilizador amplo de interesse dos alunos, seja pela atualidade ou pela relação direta do assunto com sua vida cotidiana. No entanto, os professores sentem-se incapazes de trabalhar a educação em saúde, seja por não saberem como abordar metodologicamente o tema, seja por não contarem com condições de planejamento e de ação adequada na escola, ou por considerarem que a extensão do conteúdo de ciências não lhes permite. Deste modo, os conteúdos de educação em saúde são abordados como apêndices, ao final de algum conteúdo passível dessa aproximação (MORH, 2009).

Entre os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental público de Rio Grande/RS, Marinho e Ferreira (2015) observaram que o tratamento das questões de saúde na escola carece de sistematização, ações e práticas. As atividades são normalmente esporádicas, quando há alguma problemática como por exemplo a gripe, o tratamento do tema ocorre separado da organização da aula. Além disso, verificaram o predomínio de uma concepção de saúde biomédica entre as docentes, destacando-se ações higienistas e trabalhos focados em doenças. Os autores evidenciaram que, entre as dificuldades dos professores em trabalharem com essa temática, está o não reconhecimento da saúde como conteúdo de ensino, bem como a dificuldade de implementação de um trabalho interdisciplinar e transversal dentro de uma organização curricular disciplinar rígida historicamente construída.

Da mesma forma, Santos e Bogus (2007) constataram que a maioria dos professores do ensino público fundamental da zona leste paulistana entendia a saúde de forma assistencialista

e higienista, reduzida ao corpo biológico, executando ações de forma isolada e sem pensar nas possíveis articulações e parcerias dentro e fora da escola, além de excluírem-se do processo de planejamento das ações programáticas de saúde, atribuindo essa autonomia ao diretor e coordenador pedagógico.

Ao investigarem vinte docentes do ensino médio de duas escolas públicas do interior do Rio Grande de Sul, Silva *et al.* (2017) verificaram que 70% das docentes reconhece que o temas relacionados à saúde devem ser abordados em todas as disciplinas, porém, apontam dificuldades em desenvolvê-los tais como a falta de capacitação e falta de matéria didático. Quando questionadas sobre o significado da *educação em saúde na escola*, 40% respondeu que se refere ao ensino e conscientização sobre hábitos de vida saudáveis. A respeito da importância de se trabalhar este tema na escola, 50% referiu-se à orientação para prevenir doenças. Os dados reafirmam as concepções limitadas sobre saúde e como esta deve ser trabalhada na escola, focalizadas no modelo biomédico/patológico.

Mohr (2002) destaca que a educação em saúde na escola necessita ultrapassar o campo das ciências naturais, assim como ultrapassar a tríade corpo humano/higiene/nutrição tradicionalmente abordada na disciplina de ciências. No entanto, a ênfase dada aos aspectos biológicos do desenvolvimento humano ao tratar as questões de saúde na escola, acaba por responsabilizar a disciplina de ciências pelo seu desenvolvimento. Ao analisar o depoimento de professores de Ciências dos últimos anos do ensino público fundamental de Florianópolis/SC sobre suas ações pedagógicas no campo da educação em saúde, Morh (2009) observou que as formações inicial e continuada são deficientes. Na formação inicial faltam conhecimentos de biologia ou de outros aspectos envolvidos no processo saúde-doença. Na formação continuada, não existem programas que ultrapassem o formato de palestras ou cursos concentrados em finais de semana. Essa situação faz com que comumente o professor não se sinta capaz de desenvolver muitas das atividades mencionadas por eles próprios como educação em saúde.

Costa *et al.* (2013) também observaram, entre docentes do ensino público fundamental de Campina Grande/PA, ações pontuais e isoladas de promoção da saúde, sem a etapa de planejamento coletivo nem a etapa de avaliação. As atividades eram voltadas à reprodução do modelo preventivista de atenção à doença. Do mesmo modo, o depoimento de professoras de uma escola pública fundamental de Cruz Alta/RS, mostra que a maioria trabalha as questões de saúde em suas aulas de forma pontual, descontextualizada e não planejada, às vezes na forma de projetos paralelos e desarticulados dos conteúdos curriculares. Ainda, delegam o ensino de saúde para os professores de ciências. E apesar de reconhecerem a importância do trabalho interdisciplinar no ensino de saúde, as principais dificuldades relatadas pelas docentes foram o

isolamento profissional, a falta de tempo e a falta de conhecimento sobre o assunto (MARTINS *et al.*, 2014).

Araújo (2014), observa grande resistência em relação ao trabalho interdisciplinar das escolas e universidades, apesar da atual legislação educacional brasileira ter consolidado a possibilidade de projetos interdisciplinares no ensino básico e superior. Uma das principais justificativas à essa resistência são os exames seletivos para ingresso no ensino superior, como o vestibular, que criam um círculo vicioso entre os níveis de ensino. No entanto, boa parte destas avaliações, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), já exigem leituras interdisciplinares dos estudantes em suas questões, e mesmo assim, os professores e a estrutura das escolas não têm acompanhado tais mudanças.

Neste contexto, Nicoletti e Sepel (2015) investigaram a presença da interdisciplinaridade e da contextualização em provas do Enem, no período 1988 a 2014, a partir da abordagem da temática vírus. Das 29 questões relacionadas à temática vírus, 17 delas apresentaram enunciados interdisciplinares, porém, apenas uma delas exigia a utilização de conhecimentos de mais de uma área para sua resolução. Embora todas as questões tenham sido contextualizadas em um dado período histórico ou região, a contextualização do enunciado não era útil para a resolução de quase um terço delas. Ou seja, apesar do esforço dos elaboradores das provas do Enem, cuja premissa é sua construção baseada na contextualização e interdisciplinaridade, as suas questões pouco colaboram para estimular no aluno a construção de relações entre as áreas do conhecimento.

É possível observar, de acordo com os estudos mencionados, que as ações pedagógicas para a promoção da saúde na escola, que incluem o ensino e a educação em saúde, sofrem de uma problemática semelhante em diversas regiões do país. Os professores demonstram ter uma concepção higienista e biomédica sobre saúde; declaram abordar a temática de modo pontual e desarticulado dos conteúdos curriculares; admitem a falta de planejamento, conhecimentos e subsídios para o trabalho interdisciplinar; além de normalmente não considerarem a saúde como um conteúdo de ensino. No entanto, reconhecem a importância de se trabalhar a promoção da saúde na escola e o seu potencial em atrair o interesse dos alunos por assuntos que fazem parte do seu contexto de vida.

1.2.2 O Desenvolvimento Profissional Docente: evoluções e entraves

A formação inicial e continuada dos professores, segundo as DCN, deve ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional. Há o

reconhecimento de que a qualificação docente é bastante complexa por inserir-se no contexto de aprendizagens de ordem pessoal, cultural, social, ambiental, política, ética, estética. Exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, exige-se a capacidade de trabalhar cooperativamente em equipe, de compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa. Além disso, a fundamentação da ação docente e dos programas de formação inicial e continuada instauram-se em meio processos tensionais de caráter político, social e cultural que se refletem na eleição de um ou outro método de aprendizagem (BRASIL, 2013).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) prevê o envolvimento de professores na participação de atividades relacionadas ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. E neste contexto, surgem a todo momento novos projetos voltados para supostas melhorias do ensino e da aprendizagem que incluem iniciativas dirigidas ao desenvolvimento profissional de professores (FIORENTINI e CRECCI, 2013).

Urzetta e Cunha (2013) observam o destaque conferido à formação continuada dos professores nos textos da legislação brasileira, porém, chamam a atenção para a concepção ainda existente de uma formação continuada baseada em trocas de “receitas”, metodologias e técnicas instrumentais, numa perspectiva de formação baseada no paradigma da racionalidade técnica.

O termo Desenvolvimento Profissional Docente surgiu na literatura educacional para demarcar uma diferenciação com o processo tradicional e não contínuo de formação docente, e tem sido empregado por diversos autores no lugar de formação inicial e continuada (ZEICHNER, 2008; NÓVOA, 2009; MARCELO, 2009). Para Marcelo (2009), o termo desenvolvimento profissional docente é mais adequado à concepção do professor enquanto profissional do ensino, uma vez que sugere *evolução e continuidade*, superando a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores. O autor salienta que o conceito do termo vem se modificando em função da evolução da compreensão de como se dão os processos de aprender e ensinar.

O desenvolvimento profissional docente difere-se de cursos e oficinas esporádicos e de curta duração oferecidos nos programas de formação continuada induzidos ou contratados pelas secretarias de educação. Tais cursos e oficinas pouco contribuem à emancipação cultural e desenvolvimento profissional dos professores, principalmente porque não abrem espaço para os mesmos explorarem e problematizarem suas próprias práticas (FIORENTINI e CRECCI, 2013). Apesar de criticarem os cursos de curta duração e sua eficácia em promover mudanças no pensamento do professor, Urzetta e Cunha (2013) acreditam que estes podem representar

momentos desencadeadores da reflexão docente sobre a sua prática, abrindo-lhe caminhos para novas buscas, no entanto, o seu planejamento deve ser orientado para esse objetivo.

Ao longo do tempo, as mudanças incorporadas no processo de formação docente revelam um “quadro de descontinuidade, embora sem rupturas”, especialmente ao considerar os aspectos didático-pedagógicos e científicos. A questão pedagógica, ausente no início, chegou a ocupar uma posição central nos ensaios de reforma do ensino porém, ainda hoje não estabeleceu-se de forma satisfatória, revelando a precariedade das políticas formativas, que não puderam, ainda, estabelecer um padrão consistente de preparação docente dentro do contexto educacional brasileiro (SAVIANI, 2009).

Muitos acontecimentos levaram a uma mudança de foco na formação docente: de uma visão de treinamento de professores para uma visão mais ampla, na qual os docentes deveriam entender as razões e racionalidades associadas com as diferentes práticas. Este novo foco de formação deve proporcionar aos professores a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que fazer, baseados em objetivos educacionais cuidadosamente estabelecidos por eles, dentro do contexto em que trabalham, considerando as necessidades de aprendizagem de seus alunos (ZEICHNER, 2008).

Em várias partes do mundo, o discurso sobre os professores proclama autonomia, mais poder e profissionalização, ao passo que as condições materiais da atividade docente, seu *status* social e sua autoestima não condizem com este discurso (ZEICHNER, 2008). “Há muita formação e poucas mudanças”, pois prevalecem políticas de uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, distante dos problemas reais do professor e do seu contexto de trabalho (IMBERNÓN, 2009, p.34).

O grande desafio consiste não apenas em aproximar a formação docente do seu contexto, mas sim em gerar uma nova cultura formativa que produza novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo novas perspectivas e metodologias, capacidade de gerar conhecimento pedagógico no ambiente escolar junto com os colegas, mudanças de relações de poder, possibilidade de autoformação, trabalho em equipe e comunicação entre os colegas. Essa nova cultura de desenvolvimento profissional docente deve possibilitar a verdadeira autonomia do professor para que ele seja protagonista ativo de sua formação no seu contexto de trabalho, o que será possível mediante mudanças das políticas educativas (IMBERNÓN, 2009).

A Resolução CNE/CP n.º 02/15 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015), e, em seu artigo 16, esclarece que a formação continuada

decorre da concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério, que considera, entre outros aspectos:

- I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
- II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
- III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
- IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.

Há mais de duas décadas, Nóvoa (1992) defendera que o protagonismo docente deve estabelecer-se desde a concepção da formação, acompanhamento, regulação, até a sua avaliação. Para o autor, *trabalhar e formar* não devem ser atividades distintas; a formação deve ser um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, jamais colocado à margem dos processos profissionais e organizacionais.

Para realizar o que se vem elaborando em torno da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional, Nóvoa (2009) propõe que (1) a formação de professores deve *passar para dentro* da profissão, onde os professores experientes tenham uma participação predominante na formação dos seus colegas, e onde as propostas teóricas sejam construídas dentro da profissão a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho; (2) devem ser promovidos novos modos de organização da profissão baseados na *colegialidade, na partilha e na colaboração*, que reforce o sentimento de pertença e de identidade profissional, essenciais para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção; (3) deve haver um reforço na *dimensão pessoal e na presença pública dos professores*, ou seja, é preciso construir um conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional, que apreenda o sentido de uma profissão maior que uma matriz técnica ou científica.

Nóvoa (2009) sugere os exemplos de outras profissões como os médicos, engenheiros e arquitetos, chamando a atenção para a forma como construíram parcerias entre o mundo profissional e o mundo universitário. Isto deveria inspirar os professores, ao observarem como, nestas profissões, criaram-se processos de integração dos mais jovens, como concederam centralidade aos profissionais mais prestigiados e experientes, como se dispuseram a prestar contas do seu trabalho publicamente. Neste sentido, o autor defende algo parecido como uma residência em docência e, a exemplo do modelo de formação médica que pode servir de inspiração à formação de professores.

Os trabalhos de pesquisa na área educacional mostram que houve uma expansão sem precedentes da comunidade de formação de professores, em particular dos departamentos universitários na área da Educação, dos especialistas internacionais e também da indústria do ensino. Produziu-se uma *inflação discursiva* sobre os professores, mas os professores não foram os autores destes discursos e viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos (NÓVOA, 2009). Muitas vezes, as pesquisas são produzidas em benefício dos próprios pesquisadores universitários, e tendem a excluir os professores ou dirigir-se a eles de formas desvalorizadas (TARDIF, 2014).

Apesar de se falar da importância da emancipação dos professores, ainda são desconsiderados os saberes práticos dos *bons* professores por parte de investigadores que procuram definir uma base de conhecimentos para o ensino. Os professores são vistos como simples *consumidores destas investigações* (ZEICHNER, 1993; 2003). Grígori *et al.* (2007) colocam que grande parte dos problemas na formação docente deve-se à concepção de *capacitação*, a qual considera o professor como um técnico, que ao longo do tempo passou a ter uma visão de si mesmo como um prático.

Zeichner (2008) aponta quatro temas que minam o potencial para o desenvolvimento real dos professores: 1) o foco sobre a ajuda aos professores para melhor reproduzirem práticas sugeridas por pesquisas conduzidas por outras pessoas, sem atreverem-se a julgar uso dessas práticas; 2) um pensamento *de meio e fim*, o qual limita as reflexões dos professores para questões técnicas de métodos de ensino e ignora análises dos seus propósitos; 3) uma ênfase sobre as reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino, desconsiderando o contexto social e institucional; e 4) uma ênfase sobre como ajudar os professores a refletirem individualmente.

É preciso ter consciência destes problemas para compreender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos que parecem tão óbvios e consensuais (NÓVOA, 2009). Ao se propor que os professores passem a ser vistos como sujeitos do conhecimento, ao invés de objetos de pesquisa, a produção dos saberes sobre o ensino não poderá mais ser privilégio exclusivo dos pesquisadores (TARDIF, 2014).

A pesquisa universitária sobre o ensino começará a progredir a partir do momento em que reconhecer que não produz uma teoria sobre a prática, mas que ela é uma prática referente à atividade de ensino e aos atores, professores, que dispõem de seus próprios saberes e pontos de vista (TARDIF, 2014). O autor esclarece que esta perspectiva propõe a elaboração de novas formas de pesquisa acadêmica que considerem os professores de profissão como colaboradores e até como pesquisadores, não mais como cobaias, estatísticas ou objetos de pesquisa. É preciso dar-lhes espaço nos dispositivos de pesquisa, seja pesquisa-ação, pesquisa colaborativa,

pesquisa em parceria. Tais formas de pesquisa exigem dos pesquisadores acadêmicos um esforço para ultrapassar as lógicas científicas e disciplinares que regem o sistema de pesquisa institucionalizado nas universidades.

Conforme Nóvoa (1992), trata-se de investigar *com os professores e não sobre os professores*. “Toda formação encerra um processo de ação. E de transformação” (p.21).

1.2.2.1 Oficinas Pedagógicas como estratégia de formação e desenvolvimento profissional

Como antes mencionado, os novos modos de desenvolvimento profissional docente requerem o reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos da escola (NÓVOA, 2009). Há que se rejeitar abordagens individualistas e ajudar os professores a influenciarem coletivamente as condições de seu trabalho (ZEICHNER, 1993).

“... a ideia da escola como lugar de formação dos professores, como espaço de análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente tem o objetivo de transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e relacionar a formação dos professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas” (NÓVOA, 2009, p.16).

Neste contexto, as oficinas pedagógicas constituem espaços bastante apropriados para efetivar os encontros coletivos de formação docente, como também para a construção criativa e coletiva de conhecimento na escola. A sua metodologia é pensada a partir de um modelo epistemológico que supõe o conhecimento como um processo *(cri)ativo* de apropriação e transformação da realidade (MOITA; ANDRADE, 2006). O professor ou coordenador não é o transmissor do conhecimento que sabe, mas irá oportunizar aos participantes que construam aquilo que necessitam saber, caracterizando uma abordagem centrada no aprendiz e na aprendizagem (PAVIANI e FONTANA, 2009).

A metodologia da oficina pedagógica incorpora a ação e a reflexão, além da aprendizagem. Nela ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva. Busca-se atingir duas finalidades, segundo Paviani e Fontana (2009): (a) a articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas vivenciadas pelo participante; e (b) a vivência e a execução de tarefas em equipe, ou seja, a apropriação ou construção coletiva de saberes. Viera e Volquind (2002) reforçam a necessidade de integrar três instâncias numa oficina pedagógica: 1) o processo pedagógico, que

supõe intervenções didáticas; 2) a reflexão teoria-prática permitindo por teoria em ação; 3) a relação de interdisciplinaridade visando a unidade do saber.

Em outras palavras, as oficinas pedagógicas constituem uma modalidade de ação, permeada pela reflexão sobre a prática, pela investigação e pela construção coletiva de conhecimentos, combinando-se o trabalho individual e a tarefa socializada, implicando, portanto, relações interdisciplinares. As questões científicas e metodológicas são estudadas a partir da prática; a teoria surge como uma necessidade para entender a prática, primando-se pela unidade entre ambas (VIEIRA e VOLQUIND, 2002). O que fundamentalmente as caracteriza é a construção de estratégias de integração entre pressupostos teóricos e práticos (PAVIANI e FONTANA, 2009).

Assim como qualquer ação pedagógica, as oficinas pressupõem planejamento prévio, que pode ser flexível e ajustar-se às questões problemáticas levantadas no contexto pelos participantes. A partir da interação pessoal, são propostas tarefas para resolução das questões ou dificuldades, incluindo o planejamento de projetos de trabalho, a produção de materiais didáticos, a execução dos materiais em sala de aula, a apresentação dos projetos realizados, seguidos de reflexão crítica e avaliação (PAVIANI e FONTANA, 2009).

Nas experiências das oficinas pedagógicas de leitura no Programa de Qualificação Docente na Universidade de Caxias do Sul, Buogo *et al.* (2005) observaram o seu efeito multiplicador entre os diversos cursos e departamentos. A cada nova edição da oficina, novos professores participaram das atividades, por indicação de seus pares, na busca de estratégias de desenvolvimento de seus trabalhos. A natureza interdisciplinar das oficinas pedagógicas permite a interação entre as diferentes áreas, num clima de intensas trocas, sem receios de exposição ou julgamentos, “são todos profissionais que, suplantada a área de conhecimento ou formação, são sujeitos ativos na construção de seus conhecimentos” (p. 4).

Com professores do ensino público fundamental de Caxias do Sul/RS, as oficinas pedagógicas de leitura e escrita proporcionaram uma crescente receptividade às atividades propostas, segundo Paviani *et al.* (2009), à medida que os professores conseguiram relacionar o conteúdo com a realidade vivida, aumentar a integração entre eles, e perceber a coerência entre a abordagem de ensino proposta e a planificação, execução, orientação e metodologia das oficinas que vivenciaram. Os autores destacaram que o envolvimento com mudanças e desafios é uma tarefa que exige não apenas dos professores, mas da instituição educacional como um todo, que deve apoiar, dar condições de tempo e espaço para o seu desenvolvimento e concretização.

Mesmo sendo um recurso metodológico valioso, para que as oficinas pedagógicas repercutam de modo duradouro e eficaz, é necessário que se estabeleça um grupo de profissionais preferencialmente estável, apoiado pela instituição e seus dirigentes, para que haja prosseguimento às atividades e projetos desenvolvidos (MOITA e ANDRADE, 2006).

Se a formação profissional continuada é enriquecida pela construção coletiva de saberes na escola a partir dos vínculos estabelecidos nas oficinas pedagógicas, tais vínculos também carecem de um vínculo com a instituição que permita a motivação e o investimento pessoal no trabalho pedagógico. Ao adotar esta metodologia interativa, colaborativa e construtivista, a escola e seus dirigentes devem assumir o compromisso de oferecer condições materiais e profissionais para a sua execução e aproveitamento de sua repercussão (MOITA e ANDRADE, 2006).

A concepção de espaços coletivos de trabalho docente, como as oficinas pedagógicas, mostra-se, portanto, uma excelente estratégia para o processo de desenvolvimento profissional, ao objetivar o protagonismo do professor nas etapas de sua formação, com o necessário apoio organizacional da escola. Neste espaço coletivo, permeado pela reflexão sobre a prática, pela riqueza das trocas a partir de um trabalho colaborativo e interdisciplinar, os professores podem problematizar suas próprias questões individuais e coletivas, buscar e construir novos saberes dentro do seu contexto de trabalho, imergir e aprofundar nas questões pertinentes à sala de aula, aos seus educandos, ao processo de ensino-aprendizagem, à realidade sociocultural, a sua valorização e seu desenvolvimento profissional.

1.3 PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Investigações prévias sobre o perfil inicial dos alunos em relação aos aspectos biológicos da promoção da saúde, no contexto onde ocorreu o atual trabalho de pesquisa a ser apresentado, revelou que os escolares apresentavam um nível elevado de sobrepeso e obesidade, hábitos alimentares irregulares, grande déficit de conhecimento nutricional, um predomínio de adolescentes insatisfeitos com sua imagem corporal, apesar de serem fisicamente ativos (ROSSI *et al.*, 2013; ILHA *et al.* 2012). Algumas formações anteriores sobre metodologias para se trabalhar a promoção da saúde na escola, realizadas com os professores na época, surtiram alguns efeitos na prática pedagógica e na percepção dos alunos (ILHA; LIMA; WOLLMANN *et al.*, 2013; ILHA; LIMA; ROSSI *et al.*, 2013; ILHA *et al.*, 2014). No entanto, tais dados evidenciaram a necessidade de os professores aprofundarem os conhecimentos sobre promoção

da saúde e encaminhá-los rumo à construção criativa de novas práticas contextualizadas com o tema e à produção de conhecimentos pedagógicos.

Frente a tantas tarefas e deveres que a escola assume atualmente, além de ensinar os conhecimentos culturalmente sistematizados e educar para a ética e cidadania, como podem os professores organizar sua prática pedagógica para darem conta das diversas aprendizagens que necessitam ser promovidas? Como os professores podem se organizar para se instrumentalizar e dar conta das exigências da educação atual, acompanhar as novas tecnologias da informação, abordar os problemas sociais urgentes, as questões de ordem mundial, os acontecimentos próximos e importantes do contexto de vida de seus alunos? Como dar conta de tudo isso, garantindo que os alunos aprendam os conteúdos e se instrumentalizem para a vida?

Tais questionamentos evidenciam a complexidade das relações e questões envolvidas no ensino, na formação de professores, na promoção da saúde e na melhoria da educação científica. Neste sentido, buscamos instigar os professores, orientando-os nas ações de instrumentalização, criação de novas ações de ensino aprendizagem contextualizadas com a promoção da saúde, formação coletiva dentro do contexto escolar e escrita científica a partir de suas experiências pedagógicas.

Para lidarem com questões emergentes do contexto escolar, da vida dos alunos e da realidade social e mundial, como a temática Promoção da Saúde, os docentes devem ser capazes de se organizar e se instrumentalizar através do estudo e da pesquisa, elaborar ações de ensino e aprendizagem contextualizadas e integradas com outras áreas do conhecimento que deem conta da intenção do seu ato educativo: promover a aprendizagem e a instrumentalização via conhecimentos escolares, imprescindíveis para a leitura da realidade e a atuação sobre ela, o que inclui a busca pela melhoria da saúde e da qualidade de vida. Isso requer que os professores também ampliem sua autonomia em relação à sua própria aprendizagem e formação contínua, incluindo a valorização de suas experiências, a reflexão individual e coletiva sobre suas práticas, melhorando-as, transformando-as e produzindo conhecimento pedagógico, conforme aponta Nóvoa (2009).

As oficinas pedagógicas, enquanto estratégia de ação, reflexão e aprendizagem, constituem espaços bastante apropriados para efetivar os encontros coletivos e investigativos de formação docente. Sua metodologia “ativa e reflexiva” é coerente com os objetivos práticos da pesquisa-ação: resolver questões problemáticas levantadas no contexto escolar, planejar ações transformadoras, produzir conhecimento e aumentar o “nível de consciência” dos envolvidos, na qual pesquisadores e professores integrantes do contexto investigado estão envolvidos de modo participativo e cooperativo (THIOLLENT, 2011).

Se a intenção é educar para formar alunos capazes de atuar individual e coletivamente em favor da melhoria de suas condições de vida e saúde, formar indivíduos críticos e autônomos capazes de se instrumentalizar para resolver problemas e capazes de participar ativamente em um mundo cada vez mais globalizado que exige conhecimentos interdisciplinares, é coerente e imprescindível que a formação dos educadores siga essas mesmas premissas.

Dadas estas considerações, objetivou-se construir um espaço coletivo e interdisciplinar de “investigação-formação”, com o apoio da escola e a participação de todos os profissionais da educação envolvidos no ensino dos últimos anos do ensino fundamental. Neste espaço, com o auxílio e intervenção de pesquisadores, buscou-se mediar a informação e o estudo sobre temas relacionados à promoção da saúde; promover reflexão sobre a prática e a construção de ações de ensino aprendizagem; incentivar o trabalho coletivo e interdisciplinar e a produção de conhecimento pedagógico.

Neste sentido, enquanto um espaço coletivo de formação, esperamos que as oficinas pedagógicas fomentem a construção conjunta de estratégias integradas de ensino aprendizagem para a promoção da saúde, promovam a reflexão individual e coletiva, e a produção de conhecimento pedagógico, contribuindo no desenvolvimento profissional do professor e na melhoria do ensino.

Assim, coloca-se a seguinte questão: Quais são as contribuições das oficinas pedagógicas, enquanto estratégia para a promoção da saúde, na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional docente?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar a contribuição das oficinas pedagógicas sobre o tema promoção da saúde na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional docente.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar a visão dos professores sobre a importância de abordar alguns temas relacionados a promoção da saúde junto aos conteúdos curriculares, tais como a imagem

corporal e a atividade física; a forma como fazê-lo e sua influência na aprendizagem dos conteúdos;

- Analisar a construção e o desenvolvimento de estratégias de ensino aprendizagem para a promoção da saúde, a partir da percepção dos professores;

- Analisar as contribuições da escrita de artigos científicos, bem como a contribuição das oficinas pedagógicas na prática docente e no seu desenvolvimento profissional, partindo das percepções docentes.

1.5 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa situa-se dentro de uma abordagem qualitativa, partindo-se do pressuposto de que, na investigação dos fenômenos humanos, criam-se e atribuem-se significados às coisas e às pessoas nas interações sociais, e estas podem ser descritas e analisadas. A pesquisa qualitativa implica uma densa partilha com pessoas, fatos e locais, que constituem objetos de pesquisa, para extrair significados visíveis e latentes perceptíveis a uma atenção sensível. A partir desta compreensão, interpreta-se e traduz-se cuidadosamente, *com perspicácia e competências científicas*, os significados evidentes e latentes do objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003). Quanto aos seus objetivos caracteriza-se como uma pesquisa intervencionista (VERGARA, 1998), uma vez que pretende interferir na realidade estudada e propor soluções de problemas de forma participativa; e, ao mesmo tempo descritiva (GIL, 2002), uma vez que busca descrever determinado fenômeno, levantar opiniões, atitudes e crenças, através da observação sistemática e aplicação de questionários, podendo gerar uma nova visão sobre o problema investigado.

Como estratégia de pesquisa, utilizou-se a pesquisa-ação, caracterizada como uma pesquisa social de base empírica associada com uma ação ou resolução de um problema, na qual pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Os objetivos práticos de uma pesquisa-ação consistem em fazer um levantamento da situação, formular reivindicações e ações, com a finalidade de se encontrar uma solução dentro do contexto. Recorre-se a técnicas de coleta de grupo e aos mais variados procedimentos, como questionários e entrevistas. A técnica principal é a do seminário ou reunião, promovendo o encontro, o acompanhamento, as trocas de informações, as reflexões e discussões, bem como a avaliação das ações deste processo colaborativo. Através da participação e colaboração dos pesquisadores e das pessoas envolvidas no contexto investigado, neste caso o contexto escolar, busca-se resolver as questões problemáticas levantadas. As atividades pedagógicas possuem

uma dimensão conscientizadora, considerando as próprias situações investigadas, as relações entre os professores e entre professores e alunos, visando o planejamento consciente de ações transformadoras (THIOLENT, 2011).

Esta pesquisa faz parte do projeto “Intervenções no ambiente escolar utilizando a promoção da saúde como ferramenta para melhoria do ensino de ciências”, realizado em uma escola pública estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco localizada no bairro Boi Morto no município de Santa Maria- RS. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria, sob o número: 23081.004120/2011-90.

As etapas constituintes deste estudo contaram com 3 anos consecutivos de formação na escola, nas quais participaram todos os professores dos últimos anos do ensino fundamental. Ao longo deste tempo, algumas professoras foram transferidas de instituição e outras ingressaram como parte do corpo docente, entre as quais podemos enumerar (4) quatro professoras de Matemática, (4) quatro de Língua Portuguesa e Literatura, (2) duas de Geografia, (2) duas de Ciências, (1) uma de História, (1) uma de Artes, (2) duas de Educação Física, a orientadora pedagógica, a bibliotecária e a vice-diretora. Participaram também mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde/UFSM, integrantes do Grupo de Pesquisa em Nutrição, Saúde e Qualidade de Vida (GENSQ).

A promoção da saúde constituiu o tema norteador da formação docente continuada, objeto de estudo desta pesquisa-ação. As intervenções formativas com os professores envolveram a realização de três ciclos oficinas pedagógicas durante três anos consecutivos. As oficinas pedagógicas foram a modalidade escolhida em função de sua metodologia ativa, construtivista e interacionista, que envolve criação, reflexão, articulação entre teoria e prática, ações coletivas, e avaliação. Os encontros coletivos e formativos em uma oficina pedagógica correspondem aos seminários centrais da pesquisa-ação.

O **primeiro ciclo de oficinas** foi direcionado a estudar determinados temas relacionados à promoção da saúde, em especial atividade física, nutrição e imagem corporal; promover reflexões sobre a sua importância e a influência na aprendizagem dos conteúdos. O **segundo ciclo de oficinas** voltou-se à elaboração e execução de estratégias de ensino aprendizagem envolvendo os temas, seguidos de reflexões e avaliação sobre o seu desenvolvimento. O **terceiro ciclo de oficinas** objetivou desenvolver a escrita científica, a produção e a divulgação de conhecimento pedagógico a partir dos trabalhos e projetos já realizados; seguido de reflexões sobre a contribuição desta estratégia no desenvolvimento profissional docente.

Os objetivos, a metodologia e os resultados referentes aos três ciclos de oficinas encontram-se no formato de artigos e manuscritos apresentados no **Capítulo 2**.

1.5.1 Primeiro Ciclo de Oficinas - Temas relacionados à promoção da saúde

No primeiro ciclo de oficinas pedagógicas o foco foi o estudo e a reflexão sobre determinados temas relacionados à promoção da saúde. Foram realizadas três oficinas: (1) imagem corporal; (2) atividade física; (3) nutrição, com o objetivo de instrumentalizar e aprofundar os conhecimentos docentes sobre tais temas, além de levantar reflexões sobre o seu tratamento no ensino.

O detalhamento da metodologia de cada uma das oficinas encontra-se no **Artigo 1 - Oficinas pedagógicas relacionadas a temas promoção da saúde auxiliando na formação continuada de professores** (ROSSI; LIMA; WOLMANN; ILHA; KRUG; CARLAN; DALMOLIN; SOARES, 2016), primeiro trabalho componente do **Capítulo 2**. O relato foi apresentado no ano de 2013 no XII EIE- Encontro sobre Investigação na Escola em Santa Maria/RS, e publicado na CCNEXT- Revista de Extensão do Centro de Ciências Naturais e Exatas, volume 3, Edição Especial, p.733– 739, 2016 (1).

A oficina pedagógica sobre imagem corporal, sua metodologia e seus resultados analisados estão presentes no **Artigo 2 - Imagem corporal na promoção da saúde dos alunos, uma visão de professores** (ROSSI; KRUG; ILHA; SOARES, 2014), segundo trabalho componente do **Capítulo 2**, publicado na Revista Contemporânea de Educação, volume 9, número 18, em 2014.

A oficina pedagógica sobre atividade física, seu processo metodológico e resultados gerou o **Artigo 3 - Atividade Física para Promoção da Saúde nos Conteúdos Curriculares** (ROSSI; ILHA; CARLAN; KRUG; SOARES, 2014), terceiro trabalho componente do **Capítulo 2**. Foi apresentado e publicado nos Anais do 3º SINTEC Seminário Internacional de Educação em Ciências, FURG, Rio Grande/RS, em 2014.

O quadro 1 apresenta uma síntese do primeiro ciclo de oficinas, seus objetivos, metodologia e resultados.

Quadro 1 – Primeiro ciclo de oficinas pedagógicas - Temas relacionados à promoção da saúde	
Objetivo	Aprofundar os conhecimentos sobre os temas; levantar reflexões sobre a importância da sua abordagem e as possíveis maneiras como inseri-los junto aos conteúdos curriculares.

Duração	Cada uma das três oficinas ocorreu em um dia separado, no turno de uma manhã com 4 períodos de duração, no segundo semestre de 2012.
Registro e análise dos dados	Observação participante - anotações no diário de campo; Questionários – questões abertas; Análise de Conteúdo/Categorizações.
1ª Oficina	<p>Tema: Imagem Corporal</p> <p>Participantes: onze docentes, (4) Matemática, (2) Geografia, (2) Língua Portuguesa, (1) Ciências, (1) História, (1) Arte; (2) pesquisadoras.</p> <p>Conteúdos/Roteiro: Reflexões sobre o conceito de imagem corporal; Explicação teórica sobre o tema e implicações na promoção da saúde dos alunos; Discussão e reflexão sobre dados de imagem corporal dos alunos, investigados previamente; Respostas ao questionário sobre a abordagem no tema no processo de ensino aprendizagem.</p>
2ª Oficina	<p>Tema: Atividade Física</p> <p>Participantes: oito docentes, (2) Língua Portuguesa e Literatura, (2) Ciências, (2) Matemática, (1) Geografia, (1) História; (2) pesquisadoras.</p> <p>Conteúdos/Roteiro: Dinâmica com aula de ginástica; Questionário pessoal de atividade física; Explicação teórica sobre os benefícios da atividade física; Discussão e reflexão sobre dados de atividade física dos alunos, investigados previamente; Respostas ao questionário sobre a abordagem do tema atividade física no processo de ensino aprendizagem.</p>
3ª Oficina	<p>Tema: Nutrição</p> <p>Participantes: sete docentes, (2) Língua Portuguesa e Literatura, (1) Ciências, (1) Matemática, (1) Geografia, (1) História, (1) Educação Física; (2) pesquisadoras.</p> <p>Conteúdos/Roteiro: Questionário pessoal sobre hábitos alimentares; Feirão da Promoção da Saúde; Explicação teórica sobre nutrição e hábitos alimentares; Discussão sobre dados de nutrição, hábitos alimentares e estado nutricional dos alunos, investigados previamente; Respostas ao questionário sobre a abordagem do tema nutrição no processo de ensino aprendizagem.</p>
Resultados	<p>Artigo 1 - Oficinas pedagógicas relacionadas a temas promoção da saúde auxiliando na formação continuada de professores ROSSI, D.S.; LIMA, A.P.S.; WOLMANN, E.; ILHA, P.V.; KRUG, M.R.; CARLAN, C.B.; DALMOLIN, V.T.S.; SOARES, F.A.A. Publicado: CCNEXT- Revista de Extensão do Centro de Ciências Naturais e Exatas, v. 3, Edição Especial, p.733– 739, 2016 (1).</p> <p>Artigo 2 - Imagem corporal na promoção da saúde dos alunos, uma visão de professores ROSSI, D.S.; KRUG, M.R.; ILHA, P.V.; SOARES, F.A.A Publicado: Revista Contemporânea de Educação, v. 9, nº. 18, p.196-211, 2014.</p>

Artigo 3 - Atividade Física para Promoção da Saúde nos Conteúdos Curriculares

ROSSI, D.S.; ILHA, P.V.; CARLAN, C.B.; KRUG, M.R.; SOARES, F.A.A.

Publicado: Anais do 3º SINTEC Seminário Internacional de Educação em Ciências, FURG, Rio Grande/RS, 2014.

1.5.2 Segundo Ciclo de Oficinas Pedagógicas - Elaboração e desenvolvimento de ações de ensino aprendizagem para a promoção da saúde

O segundo ciclo de oficinas voltou-se ao desenvolvimento de ações de ensino aprendizagem contextualizadas com a promoção da saúde. Foram realizadas três oficinas pedagógicas: (1) Proposição do trabalho e modelo de organização das atividades, organização inicial das docentes; (2) Apresentação das propostas construídas em grupo ou individualmente, discussão e contribuições coletivas para a melhoria e viabilidade das ações; (3) Avaliação e reflexão coletiva sobre as atividades desenvolvidas, aplicação de um questionário.

O objetivo foi instigar as docentes a desenvolverem ações de ensino aprendizagem contextualizadas com a promoção da saúde a partir de uma metodologia que exigisse a participação e o envolvimento ativo dos alunos na construção de conhecimentos e ações para a promoção da saúde.

O processo metodológico, as ações criadas e desenvolvidas, e as reflexões docentes após a realização das mesmas encontram-se descritos e analisados no **Manuscrito 1 - O desenvolvimento de estratégias para a promoção da saúde na formação docente continuada** (VISINTAINER, D.S.R; SOARES, F.A.A), quarto trabalho integrante do **Capítulo 2**, que encontra-se submetido à Revista Contexto e Educação, desde o dia 11 de janeiro de 2018.

O quadro 2 apresenta uma síntese do segundo ciclo de oficinas pedagógicas, sua metodologia, resultados e produção.

Quadro 2 – Segundo ciclo de oficinas pedagógicas: Elaboração e desenvolvimento de ações de ensino aprendizagem contextualizadas com a promoção da saúde

Objetivo	Instigar as docentes a criarem e desenvolverem estratégias de ensino aprendizagem contextualizadas com a promoção da saúde a partir de uma metodologia que exija o envolvimento ativo dos alunos na construção de conhecimentos e ações para a promoção da saúde.
Duração	Cada uma das três oficinas ocorreu em um dia separado, no turno de uma manhã, com quatro períodos de duração no segundo semestre de 2013.

Registro e análise dos dados	Observação participante - anotações no diário de campo; Questionário online – questões abertas; Análise de Conteúdo/Categorizações.
Participantes	Quatorze docentes: (3) Língua Portuguesa e Literatura, (2) Matemática, (2) Educação Física, (2) Geografia, (1) História, (2) Ciências, vice-diretora, orientadora pedagógica; cinco pesquisadores.
1ª Oficina	Proposição do trabalho e modelo de organização das atividades; Exploração de diversos recursos didáticos; Seleção de metodologia que envolvesse ativamente os alunos na construção de competências em relação à promoção da saúde; Organização inicial das professoras.
2ª Oficina	Apresentação das propostas construídas em grupo ou individualmente; Discussão e contribuições coletivas para a viabilidade das ações.
3ª Oficina	Avaliação e reflexão coletiva sobre as atividades desenvolvidas, sobre a participação dos alunos, mudanças observadas, dificuldades. Aplicação de um questionário (questões abertas) online.
Resultados	Manuscrito 1 - O desenvolvimento de estratégias para a promoção da saúde na formação docente continuada VISINTAINER, D.S.R; SOARES, F.A.A Submetido: Revista Contexto & Educação, desde 11/01/2018.

1.5.3 Terceiro Ciclo – Oficinas Pedagógicas para construção de trabalhos científicos a partir das práticas pedagógicas contextualizadas com a promoção da saúde

No ciclo de oficinas do terceiro, foram desenvolvidas seis oficinas pedagógicas durante o primeiro semestre letivo no turno da manhã, voltadas à produção de trabalhos científicos a partir das práticas pedagógicas contextualizadas com a promoção da saúde: (1) Reflexões sobre as práticas pedagógicas e o registro das atividades didáticas já realizadas nos anos anteriores; (2) Como elaborar resumo, resumo expandido e artigo científico; (3) Normas da ABNT e periódicos científicos; (4) Elaboração da redação do resumo, resumo expandido e artigo científico; formatação dos trabalhos científicos; (5) Formas de apresentação dos trabalhos em eventos: congressos, seminários, encontros; (6) Escolha do evento para apresentação dos trabalhos, exploração das normas de submissão, definição do tipo de trabalho e tipo de apresentação; elaboração do cronograma para finalização dos trabalhos e inscrição no evento.

O objetivo consistiu desafiar as docentes a escreverem suas práticas e projetos sobre promoção da saúde, desenvolvidos nos anos anteriores, na forma de resumos e artigos científicos, e apresentá-los em eventos ou em periódicos científicos da área de ensino. E, com

isso, promover a reflexão sobre sua prática e fomentar a produção de conhecimento pedagógico, como estratégias de desenvolvimento profissional docente.

O processo metodológico detalhado e seus resultados encontram-se descritos no **Artigo 4 - Oficinas pedagógicas para construção de artigos científicos e apresentação de trabalhos na formação docente continuada** (VISINTAINER; LIMA; RODRIGUES; ILHA, 2017), quinto trabalho a integrar o **Capítulo 2**. Foi apresentado no I Encontro Regional de Ensino de Ciências, UFSM, Santa Maria, 30 e 31 de março de 2017. Está publicado no Anais do I Encontro Regional de Ensino de Ciências/ I EREC, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 30 a 31 de março de 2017.

O sexto e último trabalho a integrar o **Capítulo 2** é o **Manuscrito 2 - A contribuição da escrita científica na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional docente** (VISINTAINER; SOARES, 2018) e apresenta as contribuições da escrita científica na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional docente, segundo a percepção das docentes.

No quadro 3 estão sintetizadas as ações no terceiro ciclo de oficinas, incluindo metodologia, resultados e produções.

Quadro 3 – Terceiro ciclo de oficinas pedagógicas: Construção de trabalhos científicos a partir das práticas pedagógicas contextualizadas com a promoção da saúde	
Objetivo	Instigar as docentes a escreverem artigos científicos a partir de suas práticas desenvolvidas nos anos anteriores, de modo a promover a reflexão sobre a prática e a produção de conhecimento pedagógico; incentivar a socialização de seus trabalhos em eventos e periódicos da área de ensino.
Duração	Cada uma das seis oficinas ocorreu no final do turno de uma manhã (duas horas de duração), em dias separados, durante o primeiro e o segundo semestre de 2014.
Registro e análise dos dados	Observação participante - anotações no diário de campo; Entrevista individual; Análise de Conteúdo /Categorizações.
Participantes	Onze docentes: (3) Língua Portuguesa, (2) Educação Física, (1) Geografia, (3) Matemática, (1) Ciências, (1) História; Quatro pesquisadores.
1ª Oficina	Reflexões sobre as práticas pedagógicas e o registro das atividades didáticas já realizadas nos anos anteriores;
2ª Oficina	Como elaborar resumo, resumo expandido e artigo científico;
3ª Oficina	Normas da ABNT e periódicos científicos;
4ª Oficina	Elaboração da redação do resumo, resumo expandido e artigo científico; formatação dos trabalhos científicos;

5ª Oficina	Formas de apresentação dos trabalhos em eventos: congressos, seminários, encontros;
6ª Oficina	Escolha do evento para apresentação dos trabalhos, exploração das normas de submissão, definição do tipo de trabalho e tipo de apresentação; elaboração do cronograma para finalização dos trabalhos e inscrição no evento.
	Entrevista individual sobre a contribuição do ciclo de oficinas pedagógicas no desenvolvimento profissional docente.
Resultados	<p>Artigo 4 - Oficinas pedagógicas para construção de artigos científicos e apresentação de trabalhos na formação docente continuada VISINTAINER, D.S.R.; LIMA, A.P.S.; RODRIGUES, C.B.C.; ILHA, P.V. Publicado: Anais do I Encontro Regional de Ensino de Ciências/ I EREC, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 30 a 31 de março de 2017.</p> <p>Manuscrito 2 - A contribuição da escrita científica na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional docente VISINTAINER; D.S.R.; SOARES, F.A.A. Não submetido para publicação.</p>

2 RESULTADOS

2.1 ARTIGO 1

Situação: Publicado

CCNEXT- Revista de Extensão do Centro de Ciências Naturais e Exatas, volume 3, Edição Especial, p.733– 739, 2016 (1).

OFICINAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS A TEMAS PROMOÇÃO DA SAÚDE AUXILIANDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Daniela Sastre Rossi (danisrossi@gmail.com)

Ana Paula Santos de Lima¹ (ana_paula.sm@hotmail.com)

Ediane M. Wollmann² (edianewollmann@gmail.com)

Phillip Villanova Ilha³ (phillip_ilha@hotmail.com)

Marília de Rosso Kru⁴ (mariliakrug@bol.com.br)

Carolina Carlan⁵ (carolina_carlan@hotmail.com)

Viviane Dalmolin⁶ (vidalmolin@gmail.com)

Félix Alexandre Antunes Soares⁷ (felix@ufsm.br)

Resumo

A promoção da saúde no âmbito escolar deve ser compreendida como uma combinação de apoios educacionais e ambientais que visem atingir ações e condições de vida conducentes à saúde, envolvendo a formação de atitudes e valores que levam o escolar ao comportamento autônomo, revertendo em benefício a sua saúde e daqueles que estão a sua volta. Para que isso ocorra, devemos investir na capacitação de professores que abordem assuntos relacionados à temática Promoção da saúde em suas disciplinas. Neste contexto, este estudo buscou capacitar e auxiliar os professores de uma escola da rede estadual do município de Santa Maria, RS, através da aplicação de oficinas pedagógicas relacionadas ao tema Promoção da Saúde com o objetivo de contribuir em suas formações. A aplicação destas oficinas apresentou-se como uma boa ferramenta que auxiliou os professores a refletirem sobre o tema proposto, bem como, refletirem sobre suas práticas docentes.

Palavras chave: formação de professores, oficinas pedagógicas, promoção da saúde.

CONTEXTO DO RELATO

A escola torna-se um espaço privilegiado, para influenciar, orientar as atitudes e valores dos estudantes ao longo de toda a sua escolaridade, bem como, conscientizá-los a adoção de hábitos que permitam uma melhor qualidade de vida. Aprender comportamentos promotores da saúde na escola requer que os alunos não só adquiram conhecimentos como também estabeleçam competências que lhes permitam por em prática aquilo que aprenderam (PEREIRA *et al.*, 2000). Como a obtenção de conhecimentos relacionados a temas sobre Promoção da Saúde, sejam eles conceitos básicos de nutrição como a quantidade e qualidade dos alimentos ideais para cada refeição, o conhecimento sobre a importância da prática da atividade física regular que é indispensável para o bom funcionamento do organismo, principalmente diante do sedentarismo condicionado pelo estilo de vida atual. Assim como, a maneira como os

estudantes percebem seu corpo, as mudanças que acontecem com ele, suas necessidades e vulnerabilidades, aspectos básicos de higiene e saúde, são exemplos que trazem contribuições consideráveis à vida de uma criança e a autoimagem que ela constrói.

A promoção da saúde, desenvolvida no ambiente escolar, deve ser compreendida como uma combinação de apoios educacionais e ambientais que devem visar a atingir ações e condições de vida conducentes à saúde, envolvendo a formação de atitudes e valores que levam o escolar ao comportamento autônomo, revertendo em benefício a sua saúde e daqueles que estão a sua volta (ASSIS *et al.* 2010). Os temas sobre promoção da saúde não se devem limitar a dar conhecimentos, mas sim, motivar o aprendizado, estimular o aluno a analisar, a avaliar as fontes de informações e torná-lo capaz de adotar práticas comportamentais com base no conhecimento. No sentido de promover tais competências, temas como promoção da saúde devem ser trabalhados de forma transversal em todas as disciplinas escolares, levando em consideração a potencialidade do aluno e a participação de uma equipe multidisciplinar integrada.

Nesse sentido, a importância da capacitação e formação de professores em um processo inicial e continuado que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. Para o professor é imprescindível se manter atualizado, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é indispensável para o alcance da sua valorização profissional e desempenho da competência exigidos pela sua própria função social (MELO,1999). Além disso, a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar.

Para Nóvoa (2001), a investigação sobre formação contínua necessita de novos rumos, carece alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores e intimamente ligados com as práticas educativas. Nessa perspectiva, modelos de formação contínua que privilegiam a dimensão interativa/reflexiva podem oferecer melhores oportunidades em envolver os professores na sua própria formação. O desenvolvimento desses modelos de formação envolve necessariamente novas cumplicidades entre a comunidade de investigadores/formadores e a comunidade de professores (CACHAPUZ, 2003).

A partir do que foi exposto, o presente estudo buscou capacitar e auxiliar os professores, de uma escola da rede estadual de Santa Maria/RS, através da aplicação de oficinas pedagógicas relacionadas ao tema Promoção da Saúde, objetivando contribuir na formação dos professores.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

O presente estudo foi realizado em uma escola estadual, vinculada à 8ª Coordenadoria Regional de Ensino, localizada no município de Santa Maria/RS. Foram realizadas três oficinas pedagógicas com o intuito de aprofundar o tema Promoção da Saúde. As oficinas trabalhadas abordaram os seguintes assuntos: imagem corporal, atividade física e nutrição que visavam os seguintes objetivos:

- Oficina de imagem corporal: Introduzir a reflexão com os professores sobre o tema imagem corporal, bem como, refletir sobre as relações do tema com o ensino e aprendizagem dos alunos. Desse momento participaram 11 professoras.
- Oficina de atividade física: contou com a participação de 8 professoras e o objetivo foi motivar os professores a inserirem o tema atividade física dentro dos conteúdos específicos de suas disciplinas, trabalhando-o como parte da “promoção da saúde”.
- Oficina sobre nutrição: houve a participação de 7 professoras com o objetivo de motivar os professores a inserirem o tema nutrição dentro dos conteúdos específicos de suas disciplinas,

assim como destacar a importância das refeições e seus conceitos, trabalhando-o como parte da “Promoção da Saúde”.

Para constatar as percepções dos professores utilizou-se de questionários semiestruturados, diário de campo e da observação participante. Os questionários foram constituídos de questões que permitirão os professores a fazer reflexões sobre cada oficina e refletir sobre como abordar esses assuntos em suas disciplinas. No diário de campo foram registrados os momentos observados, com uma descrição dos sujeitos, espaços, acontecimentos e conversas, bem como, as reflexões e ideias dos participantes da pesquisa. Já na observação participante deram-se pelo registro das observações e interpretações do pesquisador sobre os observados, suas ideias, reflexões e conversas, no diário de campo.

1. ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

1ª OFICINA - ASSUNTO IMAGEM CORPORAL-

Inicialmente foi questionado a respeito da definição de “Imagem Corporal” (IC). Algumas respostas surgiram como “tem a ver com autoestima”, “como a gente se vê, se enxerga”, “é expressão corporal”.

Foi explicado que IC refere-se a como nos enxergamos e o sentimento que temos em relação a isso, que depende de nossas relações afetivas. É iminente inconsciente, tudo o que nos aconteceu desde nossos primeiros anos de vida, nossas relações afetivas, são a base da nossa imagem corporal. Nossa história e estado emocional têm uma influência mais importante do que o olhar externo. Ou seja, nossas emoções determinam essencialmente como nos vemos e o julgamento que fazemos do que vemos, apesar da influência cultural massiva. Discutiu-se também o que é culturalmente aceito e valorizado, o quão difícil é encaixar-se nos atuais padrões de beleza, o que frequentemente induz sentimentos de inadequação e insatisfação com a autoimagem que pode interferir na autoestima, nas relações sociais e afetivas, nos cuidados com a própria saúde, no desenvolvimento de depressão e outras doenças.

Em seguida buscou-se situar o tema IC no projeto “Promoção da Saúde na Escola”, seguindo o seguinte roteiro: Saúde como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); Conceito Biopsicossocial de Saúde (OMS) – “Bem estar físico, social e psicológico, não apenas a ausência de doença”; Imagem corporal envolve não apenas o aspecto psicológico, como também o físico (uma vez que é a expressão de como este é sentido) e o social (por sofrer influência direta das relações afetivas).

Dando continuidade na oficina foi aplicado o questionário sobre imagem corporal, o mesmo utilizado com os alunos foi utilizado com os professores. Logo após, introduziu-se os seguintes assuntos: a Imagem Corporal na Adolescência; Síndrome da Adolescência Normal; Distúrbios alimentares e obesidade/compulsão. Para finalizar comentou-se sobre os resultados da nossa pesquisa sobre as correlações encontradas da imagem corporal dos alunos com as outras variáveis avaliadas, estado nutricional, conhecimento nutricional e nível de atividade física, nos meninos e meninas.

Os seguintes questionamentos foram feitos para que os professores refletissem:

- Como a escola poderia colaborar com os adolescentes?
- Se escola/professores, ao relembrares do processo de transformações físicas e psicológicas que sofre o adolescente, abordassem tais assuntos em sala de aula, o que aconteceria?
- Uma imagem corporal positiva ou negativa como interfere na educação? No processo de ensino-aprendizagem?
- Se o aluno se sentisse compreendido e acolhido neste momento de turbulência natural que é a adolescência, o que poderia acontecer na escola? Na comunidade? Na sua vida pessoal? Nas suas interações?

Nesse momento, muitas professoras ficaram pensativas e poucas ousaram responder. Algumas lembraram de alguns casos específicos de alunos, surgiram respostas como “sim, o aluno se sentiria mais seguro, melhoraria sua autoestima e seu interesse”, “os alunos iriam se

interessar mais pois envolve questões que estão passando”, “*alguns tem vergonha do corpo e se escondem, não tem muitos amigos*”, “*outro dia o aluno x andou chorando por causa das espinhas*”... Disseram também “*esse assunto vai nos deixar pensando muito*”. Algumas fizeram sugestões de atividades envolvendo imagem corporal.

Em seguida foi pedido que respondessem as seguintes reflexões:

- a) Como posso inserir este tema no conteúdo de minha disciplina? (Exemplo de atividade didática)
- b) Qual a importância de abordar o tema em minha disciplina?
- c) Ao abordar este tema, isso poderá fazer diferença na aprendizagem dos conteúdos específicos da disciplina? Por quê?

Detectamos que esse encontro provocou uma certa comoção nas professoras, assim como provocou em mim. Falar de um assunto tão íntimo e subjetivo, e ao mesmo tempo tão compartilhado como “imagem corporal”, faz-nos pensar sobre nossa própria imagem, como nos relacionamos através dela, como os acontecimentos da vida podem interferir nela e como podemos melhorar nossas relações em diversos âmbitos quando nos tornamos satisfeitos conosco mesmos. Faz-nos pensar especialmente como encaminhar nossos educandos para que tenham uma adolescência mais tranquila e confiante e um futuro produtivo e feliz.

2ª OFICINA - ASSUNTO ATIVIDADE FÍSICA

Inicialmente foi realizado com as professoras uma dinâmica com aula de ginástica e música com duração de aproximadamente 20 minutos, que constou de aquecimento, sequência coreográfica, exercícios musculares em dupla, alongamento, relaxamento em duplas. Antes e após as atividades foram verificados os batimentos cardíacos das professoras. Logo após, foi aplicado um questionário pessoal para levantamento de questões pessoais sobre a atividade física realizada, sensações, dúvidas, humor. Na sequência foi feita uma explanação sobre a importância de realizar atividades físicas com frequência e destacaram-se os benefícios fisiológicos desses hábitos como a melhora a capacidade cardiorrespiratória, fortalecimento dos músculos e as articulações, prevenção da osteoporose, assim como benefícios psicossociais como o aumento da sensação de bem estar, influencia na autoestima, influencia na imagem corporal e a interação social.

Após essa explanação as professoras foram convidadas a fazer uma reflexão e discussão sobre como trabalhar esse tema dentro dos conteúdos específicos de cada disciplina, com o preenchimento de um questionário com as seguintes perguntas:

- A) Como posso inserir este tema no conteúdo de minha disciplina? (Exemplo dentro de determinado conteúdo específico)
- B) Ao abordar o tema “atividade física”, isso poderá fazer diferença na aprendizagem dos conteúdos específicos da disciplina? Por quê? E nas relações interpessoais (aluno-aluno, aluno-professor)? Por quê?
- C) Fazer uma dinâmica com movimentos corporais (ginástica, alongamentos) entre os períodos poderia contribuir para melhorar a concentração e a aprendizagem dos alunos? Por quê?
- D) Você vê relação entre imagem corporal e atividade física? Qual?

Esse momento de reflexão suscitou um debate sobre sugestões de atividades que poderiam ser trabalhadas, além disso, as professoras relataram acreditar que o desenvolvimento de atividades semelhantes poderia auxiliar em uma maior disposição para dar aulas e na criatividade da elaboração das mesmas.

3ª OFICINA - ASSUNTO NUTRIÇÃO (FEIRÃO DA PROMOÇÃO DA SAÚDE)

Inicialmente foi aplicado um questionário pessoal para as professoras, para fazer um levantamento de questões pessoais sobre hábitos alimentares e sobre o que é consumido por elas durante as refeições e nos intervalos. As questões abordadas foram as seguintes:

- A) Você costuma tomar café da manhã? Se não consome, por quê?

- B) Quais alimentos você consome no café da manhã?
- C) Quais alimentos você consome no almoço?
- D) Quais alimentos você consome no jantar? Se não janta, por quê?
- E) Você costuma fazer lanches entre essas três refeições? Quais?
- F) Durante o dia você passa longos períodos em jejum? Quais?
- G) Que benefícios a prática de uma alimentação saudável traz ou pode trazer à sua vida?

No segundo momento, realizou-se uma dinâmica com as professoras presentes na oficina intitulada de Feirão da Promoção da Saúde, na qual fizeram uma feira com os recortes de variados alimentos que estavam expostos sobre a mesa, as imagens possuíam as respectivas quantidades calóricas de cada alimento. Elas deveriam elaborar um prato com alimentos que comem no dia a dia através das imagens expostas, essa atividade durou cerca de 20 minutos. Após a feira elas contabilizaram a quantidade de calóricas e em cima disso para perder esse ganho calórico souberam qual treino físico teriam de realizar para gastar todas as calorias adquiridas.

Logo após foi feita uma explanação sobre a importância das refeições, do consumo do café da manhã e a importância de não ficar longos períodos em jejum, assim como a discussão de alguns conceitos. Foi também apresentado o resultado da nossa pesquisa, sobre essas questões referentes aos dados dos alunos.

Na sequência, foi aplicado outro questionário para uma reflexão sobre como aplicar esse tema dentro de cada disciplina juntamente com sugestões de aplicação didática. As perguntas para reflexão foram as seguintes:

- A) Como posso inserir este tema no conteúdo de minha disciplina? (Exemplo dentro de determinado conteúdo específico)
- B) Ao abordar o tema “nutrição”, isso poderá fazer diferença na aprendizagem dos conteúdos específicos da disciplina? Por quê?
- C) Qual a importância de conhecer os nutrientes que são consumidos? Por quê?
- D) Qual a contribuição que as 3 oficinas trouxeram para a prática na sua disciplina?
- E) Você vê relação entre imagem corporal, atividade física e nutrição? Qual?
- F) Sugestões para oficinas futuras e críticas.

As professoras gostaram muito dessa atividade, pois não imaginavam o quanto teriam de se exercitar para gastar as calorias da refeição escolhida. Elas pediram para que o nosso grupo de pesquisa levasse sugestões de refeições saudáveis. Além disso, houve grande surpresa ao discutirmos os resultados de nossa pesquisa sobre a avaliação dos alunos em relação a essas questões, como por exemplo, sobre o grande número de alunos que não faz a refeição do café da manhã.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foram desenvolvidas três oficinas pedagógicas com temas relacionados à Promoção da Saúde, imagem corporal, atividade física e nutrição. Todas as oficinas tiveram o objetivo de discutir conceitos relacionados com a Promoção da Saúde e estratégias que poderiam ser desenvolvidas sobre esses temas em suas disciplinas.

O presente estudo demonstrou a grande necessidade e importância em relação à capacitação e formação dos professores, a utilização de oficinas pedagógicas como ferramenta mostrou-se muito eficaz e teve boa aceitação pelos professores que participaram dos três momentos. Através das oficinas foi possível dialogar mais

diretamente com os docentes e perceber suas dúvidas sobre como abordar temas relacionados à Promoção da Saúde em suas disciplinas.

REFERÊNCIAS

ASSIS, S. S. de; BORGES, J. N.; PAPOULA, N. da R. P. R.; SANTIAGO, C. M. da S.; TEIXEIRA, G. A. P. B. Educação em saúde – proposta de utilização de um modelo no ensino de ciências. **REMPEC – Ensino, Saúde e Ambiente**, v.3 n.2 p. 108-120, agosto, 2010.

CACHAPUZ, A. F. Do que temos, do que podemos ter e temos direito a ter na formação de professores: em defesa de uma formação em contexto. In: RAQUEL, L. L. B. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MELO, M. T. L. de, Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p. 45-60, dezembro, 1999.

NÓVOA, A. **Professor se forma na escola**. Nova Escola, São Paulo. Editora Abril, 2001.

PEREIRA, M. G; SARRICO, L.; OLIVEIRA, S.; PARENTE, S. Aprender a escolher: promoção da saúde no contexto escolar. **Psicologia: teoria, investigação e prática**, nº5:1, pg. 147-158, 2000.

2.2 ARTIGO 2

Situação: Publicado

Revista Contemporânea de Educação, volume 9, número 18, em 2014.

A IMAGEM CORPORAL NA PROMOÇÃO DA SAÚDE DOS ALUNOS: VISÃO DE PROFESSORES

Daniela Sastre Rossi

Phillip Vilanova Ilha

Marília de Rosso Krug

Félix Alexandre Antunes Soares

Resumo

Considerando estabelecer novas propostas de trabalho pedagógico a partir da temática imagem corporal na promoção da saúde dos alunos, o objetivo deste estudo foi analisar a visão dos professores sobre a importância de se abordar a imagem corporal junto aos conteúdos, a forma como inseri-lo nas disciplinas curriculares bem como a sua influência na aprendizagem dos conteúdos. Professores de uma escola pública responderam às questões abertas, analisadas conforme seu conteúdo. De forma unânime, percebem a relevância do tema, expõem ideias de como trabalhá-lo transversalmente em suas disciplinas, e justificam porque acreditam que tenha influência positiva na aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Palavras-chave: Imagem Corporal – Promoção da Saúde – Formação de Professores

Abstract

Considering to establish new pedagogical work proposals including the issue body image on health promotion of students, the aim of this study was to analyze the teachers' views about the importance to work body image on the curriculum content, how to insert this subject in the curriculum, and its influence on learning curriculum content. Teachers of a public school answered open questions analyzed according to their content. Unanimously, they realize the importance of the topic, expose ideas of how to work it across their disciplines, and justify why they believe it has a positive influence on learning curriculum content.

Key-words: Body Image – Health Promotion – Teacher Formation

Introdução

Entender os processos de crescimento e desenvolvimento físico e psíquico pelos quais passam os alunos adolescentes é tarefa fundamental para todo educador. Em uma época decisiva

na construção de condutas como é a adolescência, a escola passa a assumir papel destacado por sua potencialidade para o desenvolvimento de um trabalho sistematizado e contínuo. A conformação de atitudes está fortemente associada a valores que o professor e toda a comunidade escolar transmitem inevitavelmente aos alunos durante o convívio cotidiano. Nesta abordagem, a educação é considerada um dos fatores mais significativos para a promoção da saúde, sendo esta última, um dos temas transversais a serem desenvolvidos no currículo escolar. Os temas transversais podem propiciar um vínculo entre o conhecimento científico e o cotidiano, dando um sentido social aos conceitos e procedimentos próprios das áreas convencionais (BRASIL, 1998). Para tanto, é preciso que os docentes aproximem-se dos temas relevantes à saúde e ao contexto de vida dos educandos, aprofundem seus conhecimentos, reflitam sobre sua importância e significância, e repensem a forma como desenvolvê-los junto aos conteúdos de suas disciplinas.

O período da adolescência, que normalmente tem seu início com as transformações fisiológicas da puberdade, é caracterizado não somente pelas mudanças físicas, mas por intensas mudanças psicológicas. É neste longo e conturbado período que o indivíduo deixa de ser criança para se projetar no mundo adulto, e sua labilidade emocional reflete-se no seu comportamento. Aberastury e Knobel (1981) descreveram esta etapa como a “síndrome da adolescência normal”, onde cada indivíduo deverá elaborar o luto pelas suas perdas infantis para que possa tornar-se um adulto. A imagem corporal torna-se uma questão central neste processo, as mudanças corporais incontroláveis obrigam o adolescente ao desprendimento de seu corpo infantil, das suas relações infantis e exigem o estabelecimento de novas pautas de convivência próprias do mundo adulto. Deverá rever e elaborar uma série de conceitos a respeito de si próprio, sua autoimagem, seu papel, sua relação com os pais e com o mundo que o cerca. Segundo Dolto (2007), é graças à imagem corporal, sustentada pelo esquema corporal, que se entra em contato com os outros; a imagem corporal é eminentemente inconsciente e se estrutura pela comunicação entre os sujeitos, sendo peculiar a cada indivíduo e sua história. Outeiral (2008) salienta que o sentimento de impotência frente às modificações corporais leva o adolescente a tentar deter o processo puberal em marcha. A obesidade e os transtornos alimentares, anorexia e bulimia, são quadros frequentemente encontrados na adolescência e representam tais tentativas de controle, ocultando as formas corporais que poderão ser sexualmente atrativas e despertar o interesse dos outros.

Considerar a imagem corporal como parte da promoção da saúde na escola fundamenta-se num modelo de saúde que inclui os aspectos físicos, psíquicos, socioculturais e ambientais. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a transformação do papel psicossocial

do adolescente deve ser considerada nas diversas instâncias do convívio escolar como elemento contextual da educação e promoção da saúde. As intensas modificações corporais e emocionais da puberdade e da adolescência compõem o momento da aprendizagem nos últimos anos do ensino fundamental. Os temas sobre promoção da saúde devem ser desenvolvidos de forma a possibilitar que os alunos aprendam a analisar, a avaliar as fontes de informações, tornando-se capaz de adotar condutas saudáveis com base no conhecimento, ou seja, que desenvolvam competências para promover o autocuidado (BRASIL, 1998).

A abordagem transversal e contextualizada no ensino exige um tratamento interdisciplinar para os temas eleitos, uma vez que estes abarcam diversos conhecimentos de áreas distintas e exigem a articulação destes para o seu entendimento. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos do conhecimento, bem como a percepção do envolvimento do sujeito na produção deste conhecimento, além de abrir espaço para a inclusão de saberes extraescolares vindos da realidade dos alunos. Já a interdisciplinaridade, propicia uma relação epistemológica entre as disciplinas, permitindo uma aproximação mais verdadeira dos fenômenos naturais e sociais, que não são irredutíveis ao conhecimento estudado em uma única disciplina (MELLO, 2004; BOVO, 2004; BRASIL, 1998).

A promoção da saúde e seus temas relacionados no contexto da adolescência, tais como: imagem corporal, nutrição, hábitos alimentares e exercícios físicos, devem permear todas as áreas que compõem o currículo escolar, tomando a perspectiva transversal e interdisciplinar. A disciplina de ciências, ao tratar sobre o corpo humano, sua fisiologia, a ação dos hormônios nas mudanças corporais e a influência da nutrição, pode esclarecer e justificar, juntamente com as demais disciplinas, as transformações físicas que também são vividas na esfera psicológica e social pelo adolescente.

A formação docente continuada está associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em suas rotinas de trabalho e em seu cotidiano escolar. A capacitação docente é um aspecto complexo, porque a formação profissional em educação insere-se no âmbito do desenvolvimento de aprendizagens de ordem pessoal, cultural, social, ambiental, política, ética, estética. Exige-se do professor mais do que um conjunto de habilidades cognitivas, sobretudo se ainda for considerada a lógica própria do mundo digital e das mídias em geral, o que pressupõe aprender a lidar com os nativos digitais. Além disso, lhe é exigida, como pré-requisito para o exercício da docência, a capacidade de trabalhar cooperativamente em equipe, e de compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os

instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa (BRASIL, 2013).

As oficinas pedagógicas têm se mostrado uma modalidade de ação que contribui para a qualificação docente permanente, na medida em que constituem um espaço propício para discussão e construção de novas estratégias de ação pedagógica (BUOGO et al., 2005). A metodologia da oficina incorpora a ação e a reflexão, além da cognição. Ou seja, proporciona que ocorra apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva. Tem como finalidades básicas a articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, bem como a vivência e execução de tarefas em equipe. As tarefas propostas incluem o planejamento de projetos de trabalho, a produção de materiais didáticos, a execução de materiais em sala de aula e a apresentação do produto final dos projetos, seguida de reflexão crítica e avaliação (PAVIANI et al., 2009).

Proporcionar que os alunos aprendam sobre as mudanças que acontecem com seu corpo, suas necessidades, vulnerabilidades, e hábitos de vida saudáveis, além de contribuir para uma construção saudável da sua autoimagem, favorece a construção de competências para o autocuidado e autonomia. Tais assuntos devem ser conhecidos e aprofundados pelos professores para que possam ser desenvolvidos em suas aulas. Considerando estabelecer novas propostas de trabalho pedagógico a partir da abordagem da temática imagem corporal, o objetivo deste estudo foi analisar a visão dos professores sobre a importância de abordar a imagem corporal na promoção da saúde dos alunos, a forma como inseri-lo nas disciplinas curriculares bem como a sua influência na aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Metodologia

Este estudo de caso é parte do projeto “Intervenções no ambiente escolar utilizando a promoção da saúde como ferramenta para melhoria do ensino de ciências”, realizado em uma escola pública estadual no município de Santa Maria- RS, e foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria, sob o número: 23081.004120/2011-90. Neste projeto, em andamento desde o ano de 2011, assuntos relacionados à promoção da saúde, tais como hábitos alimentares, nutrição e atividade física, vem sendo trabalhado juntamente aos professores dos últimos anos do ensino fundamental, dentro das oficinas pedagógicas.

No presente trabalho realizado em 2012, uma das oficinas pedagógicas desenvolvidas apresentou como tema: “A imagem corporal na promoção da saúde dos educandos”, com o

objetivo de introduzir este assunto aos professores. A oficina ocorreu no turno da manhã, com quatro períodos de duração. Procurou-se detectar, através de reflexões, discussões e aplicação de um questionário, o entendimento que os professores têm acerca do significado de imagem corporal, sua importância, a forma como inserir este tema junto aos conteúdos curriculares e sua influência na aprendizagem dos conteúdos.

Participaram onze (11) professoras sendo quatro (4) professoras de Matemática, duas (2) de Geografia, duas (2) de Língua Portuguesa, uma (1) de Ciências, uma (1) de História, uma (1) de Artes, das séries finais do ensino fundamental.

Num primeiro momento, questionou-se qual o conceito que as professoras tinham de imagem corporal. Utilizou-se da observação participante para registrar, no diário de campo, os momentos de reflexão. Fez-se uma explanação teórica sobre a imagem corporal, abordando seu conceito a partir de um enfoque psicanalítico (DOLTO, 2007), sua repercussão na adolescência (OUTEIRAL, 2008; ABERASTURY & KNOBEL, 1981) e seu papel na promoção da saúde (BRASIL, 1998).

Num segundo momento, as professoras responderam às seguintes questões:

- a) Como posso inserir este tema no conteúdo de minha disciplina?
- b) Qual a importância de abordar o tema juntamente aos conteúdos?
- c) A abordagem do tema poderá fazer diferença na aprendizagem dos conteúdos específicos da disciplina? Por quê?

As respostas foram analisadas e categorizadas de acordo com Bardin (2011). Primeiramente identificaram-se as unidades de registro ou significação codificadas referentes ao segmento de conteúdo; e as unidades de contexto de compreensão que correspondem ao segmento da mensagem, para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. A seguir, foram estabelecidas categorias reunindo elementos ou unidades de registro em razão das características comuns destes elementos.

Resultados

O questionamento introdutório foi realizado a fim de se levantar as noções que as professoras traziam a respeito de imagem corporal. As definições surgidas foram: “*tem a ver com autoestima*”, “*como a gente se vê, se enxerga*”, “*é expressão corporal*”, revelando a ideia de um componente emocional na constituição da imagem corporal. Após este questionamento, fez-se uma explanação teórica sobre imagem corporal.

A seguir, um questionário com três questões foi aplicado, e suas respostas estão apresentadas separadamente nas tabelas 1, 2 e 3.

Tabela 1 - Como posso inserir o tema imagem corporal no conteúdo de minha disciplina?

Categorias	Fragmentos das respostas
a) medidas de quantidade e capacidade	<ul style="list-style-type: none"> - Fazendo tabelas das calorias e analisando-as; - Quantidades de vitaminas e alimentos saudáveis que devemos consumir; - Medidas de massa, capacidade, comprimento; - Trazer revistas e reportagens a respeito das quantidades de nutrientes nos alimentos; - Analisar os rótulos dos alimentos; - Aplicar questionários com perguntas sobre peso, estatura, idade e confeccionar gráficos com os resultados, indicando as porcentagens;
b) aspectos fisiológicos corporais	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo das mudanças corporais, influência hormonal e nutrição; - Conversar e esclarecer sobre o assunto; - Pesquisas sobre a obesidade na adolescência.
c) aspectos socioculturais e históricos	<ul style="list-style-type: none"> - Curiosidades e incentivo para introduzir a cultura de diferentes povos, etnias, sobre o padrão de beleza em diferentes culturas; - Textos, filmes, documentários, elaboração de redações; - Depoimentos e eventos de beleza; - Padrão de beleza ao longo do tempo; - Representações culturais: pintura, figuras, desenho; - Debate sobre a estética, a imagem, o belo, na arte, com o corpo do adolescente, a partir de vídeos, imagens.

Para a questão “Como posso inserir a imagem corporal no conteúdo de minha disciplina?”, foi possível identificar três categorias referentes aos conteúdos: a) medidas de quantidade e capacidade; b) aspectos fisiológicos corporais; c) aspectos socioculturais e históricos. Foram apontadas atividades como pesquisas, conversas, debates e discussões, elaboração de gráficos e redações, e recursos como textos, vídeos, filmes, revistas e reportagens.

Tabela 2 – Qual a importância de abordar o tema imagem corporal juntamente aos conteúdos?

Categorias	Fragmentos das respostas
a) contextualização dos conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - Integração dos conteúdos e contextualização com a realidade dos estudos; - Abordar o cotidiano dos alunos; - Proporcionar o entendimento do que ocorre no próprio corpo na adolescência.

b) reflexões sobre a influência da cultura	<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecimento a respeito da “fase dos rótulos”, onde a mídia colabora com a deturpação do que é ou não é bonito; - Fazer uma ponte entre as pesquisas e a realidade do meio em que estão inseridos; - Refletir sobre os padrões e conceitos de beleza atuais.
c) promoção da saúde e autocuidado	<ul style="list-style-type: none"> - Destacar a importância da saúde em todas as fases da vida, promover a saúde; - Incentivar reflexões sobre aceitar-se e cuidar-se; - Envolvê-los para que se cuidem melhor no que diz respeito a sua autoimagem; - Proporcionar uma maior autoestima; - Proporcionar um novo olhar do aluno para essa questão, fazendo-o perceber o quão importante é estar bem consigo mesmo.

As respostas à questão “Qual a importância de abordar o tema juntamente aos conteúdos?” foram unanimemente positivas e agrupadas em três categorias: a) contextualização dos conteúdos; b) promover reflexões sobre a influência da cultura; e c) promoção da saúde e autocuidado.

Tabela 3 – A abordagem do tema imagem corporal fará diferença na aprendizagem dos conteúdos específicos da disciplina? Por quê?

Categorias	Fragmentos das respostas
a) contextualização e significação dos conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - Haverá mais sentido no estudo dos mesmos; - Chega perto de problemas reais; - Possibilitará uma maior contextualização do conteúdo abordado; - Poderão relacionar as ideias, conceitos, valores da sociedade e do período adolescente; - Colaborará com a aprendizagem e o conhecimento, esclarecendo para questões importantes da vida.
b) maior interesse e motivação para aprender	<ul style="list-style-type: none"> - Trará uma maior tranquilidade emocional e com isso o aluno pode ter mais dedicação na aprendizagem; - Quando acredita que é capaz, o jovem faz maravilhas, é criativo, tem maior concentração e maior rendimento; - Haverá maior interesse pelos conteúdos e com isso motivação para aprender mais.
c) reflexões e autovalorização	<ul style="list-style-type: none"> - Pelo interesse pela sua saúde e sua vida; - Os alunos começarão a refletir e valorizar sua imagem; - Refletir sobre suas ações, atitudes, representações.

Para a questão “A abordagem do tema fará diferença na aprendizagem dos conteúdos específicos da disciplina? Por quê?”, as respostas foram todas positivas, podendo-se identificar nas justificativas três categorias: a) contextualização e significação dos conteúdos; b) maior interesse e motivação para aprender; e c) reflexões e autovalorização.

Discussão

Observa-se que as respostas das docentes frente ao questionamento inicial “o que é imagem corporal” mostram pouco entendimento acerca deste fenômeno. Segundo as professoras, este tema não havia sido estudado nem debatido entre elas, tampouco abordado durante suas aulas. Apesar disso, atribuem um importante aspecto à sua definição, o componente emocional, ao relacionarem imagem corporal à autoestima, consciência corporal, como o indivíduo se percebe. Após a explanação teórica a respeito da imagem corporal na adolescência, responderam três questões envolvendo este tema.

Para a primeira questão, “Como posso inserir o tema imagem corporal no conteúdo de minha disciplina?”, observa-se que todas as professoras mostraram-se capazes de pensar e envolver o tema junto aos seus conteúdos, e desenvolvê-lo transversalmente. Chama a atenção, em relação às respostas, que se pode identificar a área de conhecimento na qual são formadas, como ciências naturais e exatas, ciências biológicas e ciências humanas. Isso se deu, provavelmente, pela natureza da pergunta feita a partir de um enfoque disciplinar, pedindo um exemplo de como trabalhar o tema dentro da sua disciplina, na qual o conteúdo é geralmente também disciplinar, específico, e não relacionado aos demais conteúdos de outras áreas.

A categoria “a”, “medidas de quantidade e capacidade”, indica trabalhar o tema a partir da análise da quantidade de alimentos a ingerir, de rótulos de alimentos, calorias e nutrientes. Informações de massa corporal e estatura dos próprios alunos seriam utilizadas para a confecção de gráficos e tabelas. Tais respostas são vindas dos professores das ciências naturais e exatas, visto que quatro dos participantes lecionam matemática. Deste modo, é interessante que os alunos aprendam sobre as informações nutritivas dos diferentes alimentos e produtos, para que tenham opções mais saudáveis diante das refeições, porém, convém o cuidado para que estas informações não sejam confundidas com medidas para controlar o corpo em crescimento. Dietas restritivas juntamente com a labilidade emocional do período aumentam os riscos do desenvolvimento de transtornos alimentares como anorexia, bulimia e obesidade (STENZEL, 2006). Ainda, deve-se ter cautela ao utilizar dados de características físicas dos alunos, para evitar constrangimentos e estigmatizações. Embora existam padrões de classificação para o estado nutricional, que consideram a massa corporal e estatura, uma abordagem classificatória expositiva poderia ter um impacto negativo sobre a imagem corporal dos alunos, valorizando ou desvalorizando suas características individuais.

Deve-se dar preferência, conforme indicam os PCN (BRASIL, 1998), em trabalhar com indicadores vitais, evitando comparações em relação à saúde entre taxas e números, mas relacionar observações do mundo real com representações gráficas e numéricas de forma a contextualizá-las e analisá-las qualitativamente. Quer dizer, o professor deve ser capaz de contextualizar seu conteúdo, relacioná-lo a questões pertinentes da realidade do mundo, da comunidade escolar e do aluno. Ao abordar índices relacionados à epidemia da obesidade, por exemplo, deve-se enfatizar as enfermidades associadas a ela, como hipertensão, diabetes e cardiopatias, e que podem ser prevenidas com um estilo de vida saudável, baseado em alimentação balanceada e exercícios físicos regulares.

A categoria “b” sugere trabalhar a imagem corporal junto aos “aspectos fisiológicos corporais”. As respostas são vindas especialmente do professor da área de ciências biológicas. A fisiologia, um conteúdo das ciências biológicas, dedica-se ao conhecimento do corpo humano, as funções dos sistemas orgânicos, a ação dos hormônios, a influência da nutrição, entre outros assuntos. Tais fenômenos podem ser contextualizados e relacionados ao período em que a maioria dos alunos se encontra, não apenas na disciplina de ciências, como também nas demais disciplinas curriculares. Assim reforçam os PCN sobre a importância de que os alunos possam aprofundar progressivamente os conhecimentos sobre o funcionamento do próprio corpo, para ampliar as possibilidades de autoconhecimento e autocuidado, ressaltando questões referentes à construção da identidade e valorização das características pessoais (BRASIL, 1998).

Na categoria “c”, a imagem corporal pode ser abordada a partir de uma “perspectiva sociocultural e histórica”, atrelado aos conceitos de beleza, imagem, estética e representações do corpo, mostrando que estes valores se modificam conforme a cultura, o tempo, a região e as etnias. Esta categoria emergiu principalmente das respostas vindas dos professores da área das ciências humanas. A busca para atingir os padrões de beleza, representados pela jovialidade, um corpo extremamente magro para as mulheres e musculoso para os homens, faz com que as pessoas, frequentemente, utilizem diferentes métodos com a intenção de “melhorarem” sua autoimagem, como dietas restritivas, exercícios físicos exagerados, medicamentos e cirurgias plásticas (ALVES et al., 2009; STENZEL, 2006). Ao debater sobre padrões estéticos e beleza, é importante esclarecer que estes modelos não devem ser confundidos como sinônimos de boa saúde e imagem corporal ideal, ao contrário, por serem muitas vezes distantes do real e até mesmo inatingíveis, podem provocar grande insatisfação com a autoimagem e expor o indivíduo a riscos como depressão e transtornos alimentares.

Quanto aos recursos didáticos identificados nas respostas à primeira questão, a utilização de documentários, depoimentos, reportagens, textos e filmes, contextualiza o período de mudanças e conflitos vividos pelo adolescente, o que é importante para a significação dos conteúdos. Ao promover debates, discussões, pesquisas e produção de redações, os alunos poderão expor suas ideias e sentimentos sobre o tema, compartilhar suas vivências com colegas e professores, o que possibilita a percepção do caráter comum e inevitável do período adolescente, ou seja, o crescimento e amadurecimento, a transição e instabilidade, a construção de condutas saudáveis, a intelectualização e o potencial de aprendizagem, a reconstrução da identidade adulta e da autoimagem. A sugestão dos PCN (BRASIL, 1998) é de que alunos e professores, juntos, recolham e elaborem informações sobre o autocuidado com a saúde, construindo explicações e justificativas, e situando-as no seu contexto sociocultural.

Percebe-se, de imediato, que os professores são capazes de pensar a possibilidade de se trabalhar o tema de forma transversal, sob uma perspectiva disciplinar mais rígida a partir da qual rotineiramente desenvolvem seu trabalho. Porém, um trabalho transversal implica uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos, ou seja, é preciso que haja o estabelecimento de uma intercomunicação efetiva entre as disciplinas, por meio do enriquecimento das relações entre elas (MELLO, 2004). O trabalho interdisciplinar implica em atividades de aprendizagem que favoreçam a vivência de situações reais ou simulem problemas e contextos da vida real que, para serem enfrentados, necessitarão de determinados conhecimentos e competências. A interdisciplinaridade como prática do currículo escolar pode expressar-se em dois níveis de cooperação entre as disciplinas, conforme Mello (2004):

Um primeiro, mais simples, o de descrever e/ou explicar um mesmo fenômeno na perspectiva de diferentes disciplinas, concomitante, sequencialmente [...]. Mas não há um esforço sistemático para mostrar as relações que existem entre “os conhecimentos” que resultam das abordagens ou conceitos examinados em cada disciplina, onde o objeto ou tema estudado é conhecido apenas sob aquele ponto de vista disciplinar individual. A ponte entre elas, ou a integração, caberá ao aluno estabelecer, o que raramente acontece. Nesse nível, o aluno pode até adquirir conhecimentos necessários à constituição de competências, mas não aprende a mobilizá-los e aplicá-los em situações pertinentes.

Um segundo nível, mais complexo, não prescinde da explicação do fenômeno no âmbito de cada disciplina separadamente, mas vai além: ao estudar as relações entre as diferentes formas de conhecer o fenômeno da poluição, por exemplo, reconstrói esse fenômeno, com a contribuição de cada disciplina, mas resultando num conhecimento diferente, mais complexo [...]. Logo, a constituição de competências está mais próxima de ser alcançada (MELLO, 2004) p 60-61.

A segunda questão, “Qual a importância de abordar o tema juntamente aos conteúdos?” mostra que todos os docentes reconhecem a importância de se trabalhar a imagem corporal junto aos conteúdos. Nesta questão, as respostas dos professores já são mais homogêneas, independente da sua área de formação. Foi possível identificar três categorias.

A categoria “a” refere-se à “contextualização dos conteúdos”, e salienta a ideia de que envolver questões correntes na vida dos alunos tem valor positivo para aprendizagem. Ao aproximar a realidade dos alunos, trazendo vivências e experiências extraescolares para dentro da sala de aula, possibilita-se estudá-las e compreendê-las sob um novo enfoque, o dos conhecimentos escolares, somando seus saberes informais a estes. Desta forma, amplia-se a compreensão das coisas e dos fenômenos que os cercam dentro e fora da escola, ampliando também sua visão de mundo, indispensáveis para sua atuação enquanto cidadãos responsáveis por si e por seu meio social. Mello (2004) aponta que quase todos os fatos, problemas ou fenômenos físicos, psíquicos, individuais, sociais, culturais e religiosos com os quais os alunos entram direta ou indiretamente em contato podem ser relacionados ao conhecimento próprio de uma ou mais áreas ou disciplinas do currículo. Segundo a autora:

Contextualizar, portanto, é uma estratégia fundamental para a construção de significações. Se pensarmos a informação ou o conhecimento como uma referência ou parte de um texto maior, poderemos entender o sentido da contextualização: (re)enraizar o conhecimento ao “texto” original do qual foi extraído ou a qualquer outro contexto que lhe empreste significado.

Não há nada no mundo físico, social ou psíquico que, em princípio, não possa ser relacionado aos conteúdos curriculares da educação básica, porque o próprio currículo é um recorte representativo da herança cultural, científica e espiritual de uma nação, de um grupo, de uma comunidade (MELLO, 2004) p61.

A categoria “b” indica “reflexões sobre a influência da cultura”. As respostas mostram a intenção de esclarecer que os rótulos são comuns na adolescência, onde tudo o que “fugir” da tendência grupal ou dos padrões culturalmente esperados pode ser alvo de brincadeiras, deboches ou julgamentos (ABERASTURY & KNOBEL, 1981). Ainda, na atualidade ocorre um exagerado culto ao corpo, vive-se uma sobrevalorização das qualidades físicas em detrimento das psicológicas e cognitivas (ALVES et al., 2009). A forte influência midiática cultuando certos padrões corporais, comportamentos e consumismo, mostra valores deturpados e irrealistas para a maioria das pessoas, o que frequentemente tem um impacto negativo nesta fase de transformações, incertezas e construção de condutas. Em sala de aula, proporcionar reflexões, esclarecimentos e debates a respeito destas questões, do conceito de beleza e dos padrões culturais é uma atitude preventiva importante para com os alunos, no sentido de orientá-

los a construírem valores positivos para sua vida e autoimagem, e desenvolverem suas capacidades e potencialidades individuais.

A categoria “c”, “promoção da saúde e autocuidado”, mostra que os professores acreditam que o tema favoreça ações para o autocuidado, tanto em relação à saúde quanto em relação à autoestima. A partir de reflexões e debates, o adolescente pode desenvolver um novo olhar sobre a questão da imagem corporal, podendo valorizar-se mais. Desta forma, pode cuidar-se melhor e se sentir bem consigo próprio, melhorando tanto sua autoimagem como sua autoestima. Esclarecimentos sobre a importância da saúde durante toda a vida, e a forma de promovê-la, auxiliam nas ações para o autocuidado e aceitação de sua autoimagem. Trabalhar a construção positiva da imagem corporal, refletir sobre as potencialidades do corpo, são ações que podem contribuir positivamente para a autoestima e autoconfiança, com consequências para toda a vida futura (BRASIL, 1998).

A terceira questão “A abordagem do tema imagem corporal fará diferença na aprendizagem dos conteúdos específicos da disciplina? Por quê?”, apresentou uma resposta positiva unânime dos professores. Nesta questão, as respostas também convergiram independentemente das áreas de formação dos docentes. Foram eleitas três categorias de acordo com as respostas.

A categoria “a”, “contextualização e significação dos conteúdos” indica que o trabalho com o tema possibilita que os alunos dotem de mais sentido e significado o que aprendem. Como já comentado na questão anterior, a contextualização dos conteúdos possibilita uma maior identificação com a realidade dos alunos, que trazem seus conhecimentos extraescolares, fatos e particularidades de suas vidas, para somarem-se e se transformarem juntamente com os conhecimentos escolares, tornando os conteúdos mais significativos e aplicáveis à realidade. Para Mello (2004), quanto mais próximos estiverem o conhecimento escolar e os contextos da vida pessoal do aluno e do mundo, mais o conhecimento terá significado. Quanto mais significativo puder ser o aprendizado, mais conhecimentos o aluno poderá mobilizar para resolver situações e problemas pertinentes à sua vida, podendo exercer sua autonomia, uma vez que o currículo escolar também objetiva prepará-los para exercer a vida futura.

A categoria “b”, “maior interesse e motivação para aprender”, indica que o tema pode gerar maior tranquilidade emocional para a aprendizagem, fazendo com que o jovem sintam-se capaz de aprender e colocar em prática este conhecimento. As transformações corporais incontroláveis da puberdade constituem uma das questões primordiais da adolescência, e a imagem corporal adquire uma posição central, como postularam alguns autores (OUTEIRAL, 2008; ABERASTURY E KNOBEL, 1981). Segundo os professores, ao desenvolver o tema, os

alunos podem se sentir mais motivados e interessados para aprender os conteúdos, pois poderão compreender as transformações que se passam consigo próprios, tornando-se mais tranquilos, concentrados, criativos e dedicados aos estudos, melhorando o seu rendimento escolar.

A categoria “c”, “reflexões e autovalorização”, sugere que o trabalho possa proporcionar reflexões sobre a autoimagem e outras questões importantes na vida dos alunos como suas ações, atitudes e representações. Isto influenciaria positivamente a aprendizagem dos conteúdos, gerando maior interesse e valorização da sua própria vida, sua saúde e sua autoimagem. Especialmente numa época de intensas mudanças, proporcionar que o aluno reflita e perceba seu valor, as suas responsabilidades, a importância dos conhecimentos escolares na sua vida, contribui para o seu autoconhecimento e desenvolvimento de sua autonomia.

Em relação às duas últimas questões, percebe-se que as professoras dão importância em se trabalhar a imagem corporal, enquanto um tema transversal relacionado à promoção da saúde, junto aos seus conteúdos. Também acreditam que ao desenvolverem o tema, a aprendizagem dos conteúdos seria mais efetiva e significativa. A contextualização dos conteúdos compõe duas das categorias de diferentes questões, a segunda e a terceira questão, no que tange a importância do tema e a influência na aprendizagem. Isto vem reforçar que ao relacionar a realidade dos alunos e os conhecimentos escolares, transforma e amplia seus conhecimentos, promovendo uma aprendizagem significativa para a sua vida.

Urge a necessidade de se trabalhar de uma maneira efetivamente interdisciplinar, visto que a contextualização do tema transversal exige a integração dos conhecimentos das diferentes áreas para que possa ser compreendido de forma abrangente e significativa. De acordo com Hernandez e Ventura (1998), os projetos de trabalho, enquanto uma modalidade de articulação dos conhecimentos escolares, constituem uma maneira de organizar a atividade de ensino e aprendizagem com a finalidade de favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação ao tratamento das informações e a relação entre os diferentes conteúdos em torno de questões que facilitem a construção de conhecimentos, a transformação da informação dos saberes disciplinares em conhecimento próprio. Portanto, o trabalho por projetos é uma forma efetiva de realização de trabalho interdisciplinar, nos quais os alunos se deparam com questões que expõem os múltiplos aspectos da realidade, e para compreendê-las deverão mobilizar e articular vários conhecimentos de diferentes áreas.

A capacitação de professores para trabalharem sob esta perspectiva constitui-se fundamental. Segundo Mello (2000), nossos professores não são formados sob uma perspectiva interdisciplinar, ao contrário, na sua formação acadêmica geralmente os conhecimentos teóricos e técnicos são ensinados de modo desvinculado de sua prática. A formação continuada parece

ter a tarefa de assumir uma formação deficitária na sua base. O professor precisa, particularmente, saber orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento. Deve transpor os saberes específicos de suas áreas de conhecimento e das relações entre essas áreas, na perspectiva da complexidade; conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes com os quais está lidando (BRASIL, 2013).

Dentro da promoção da saúde, temas como a imagem corporal, que são predominantemente subjetivos, não são rotineiramente abordados nem mesmo conhecidos pelos professores. Ao tomarmos a definição biopsicossocial de saúde, proposta pela OMS em 1947 (WHO,1998), a imagem corporal envolve não apenas o aspecto psicológico, como também o aspecto físico, uma vez que é a expressão de como este é sentido, e o aspecto social, por sofrer influência direta das relações afetivas e nele expressar-se. Portanto, ampliar o conhecimento docente nestas questões parece ser uma forma de considerar o aluno como um sujeito integral, respeitar o seu desenvolvimento pessoal e, com isso, facilitar o processo de ensino-aprendizagem, como apoiado pelos próprios professores.

A atualização e o aprofundamento dos conhecimentos através de oficinas pedagógicas constituem uma estratégia importante para a formação docente continuada. Os encontros pontuais, voltados para reflexões, discussões e planejamento permitem que os docentes de fato aproximem-se da realidade dos alunos, pesquisando e ampliando tais conhecimentos necessários ao planejamento de estratégias e metodologias que favoreçam a aprendizagem de ações voltadas ao autocuidado e à promoção da saúde, bem como a atribuição de valores para a sua vida.

Ainda, as ideias de trabalho voltadas à promoção da saúde na adolescência geradas nas oficinas poderão enriquecer a comunicação e interação entre os docentes, a escola e os alunos, proporcionando um ambiente favorável à aprendizagem. É preciso que a escola apoie este processo de formação, dando condições de tempo e espaço para que ações sejam planejadas e desenvolvidas com eficácia, assim, tanto os alunos poderão aprender mais significativamente os conteúdos contextualizados às suas vivências, quanto os professores poderão engajar-se ativamente na sua formação.

Considerações Finais

Percebeu-se que à medida que os professores foram tomando contato com o assunto imagem corporal, através das explanações teóricas, reflexões e debates, prontamente perceberam as possibilidades e a relevância da sua abordagem. Puderam expor ideias e formas

de se trabalhar o tema transversalmente em suas disciplinas. De forma unânime, opinaram sobre a importância do tema e da contribuição positiva que teria para a aprendizagem dos conteúdos específicos. Ou seja, envolver o educando considerando seu contexto psicossocial favorece a significação dos conteúdos, a tranquilidade emocional, a concentração, necessárias à aprendizagem.

Favorecer a formação continuada dos professores, especialmente através das oficinas pedagógicas, oferecendo espaço e tempo para reflexão em grupo, construção de novos conhecimentos e renovação das estratégias de ensino, é uma forma de colaborar com a melhoria e transformação do sistema educacional, onde os conteúdos possam ser repensados e metodologicamente reestruturados, de forma a possibilitar o ensino e a compreensão significativa e articulada dos conhecimentos, fazendo diferença na vida dos educandos e docentes, na construção das competências necessárias para seu autocuidado, autonomia e exercício da cidadania.

Referências Bibliográficas

- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *Adolescência Normal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981. 92 p.
- ALVES, D.; PINTO, M.; ALVES, S.; MOTA, A.; LEIRÓS, V. Cultura e Imagem Corporal. *Motricidade*; v.5, n.1, p.1-20, 2009.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011. 279p.
- BOVO, M.C. Interdisciplinaridade e Transversalidade como dimensões da prática pedagógica. *Revista Urutágua* – 2004, n7. ISSN 1519-6178
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental*. - Brasília: MEC/SEF, 1998. 436p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação Básica. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p
- BUOGO, A.L; COSTA A.E; STEDILE, N.L.R; MATTANA, S.M.D. *Oficinas pedagógicas: experiências para qualificar a ação docente*. Iv Encontro Ibero-Americano de Coletivos

Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua escola et al, Lageado-RS, 24 a 29 de julho, 2005.

DOLTO, F. *A Imagem Inconsciente do Corpo*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. 328 p.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho*. 7ª impressão. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MELLO, G.N. Por uma didática dos sentidos. Capítulo 7. In: *Educação escolar brasileira: o que trouxemos para o século XX?* Artmed, 2004.

MELLO, G.N. Formação inicial de professores: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, v.14, n.1, 2000.

OUTEIRAL, J.O. *Adolescer: Estudos sobre a Adolescência*. 3ª ed. revisada, atualizada e ampliada. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2008. 183 p.

PAVIANI, N.M.S.; FONTANA, N.M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura*, Caxias do Sul, v.4, n.2, p.77-88, mai/ago, 2009.

STENZEL L.M.; A influência da imagem corporal no desenvolvimento e na manutenção dos transtornos alimentares. In: Nunes MA, Appolinario JC, Galvão AL, Coutinho W, editores. *Transtornos Alimentares e Obesidade*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 73-81.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *Health Promotion*. Geneva, 1998. Disponível em: http://whqlibdoc.who.int/hq/1998/WHO_HPR_HEP_98.1.pdf , acessado em 07/02/2011.

2.3 ARTIGO 3

Situação: Publicado

Anais do 3º SINTEC Seminário Internacional de Educação em Ciências, FURG, Rio Grande/RS, em 2014.

ATIVIDADE FÍSICA PARA PROMOÇÃO DA SAÚDE NOS CONTEÚDOS CURRICULARES

Daniela Sastre Rossi
Phillip Vilanova Ilha
Carolina Braz Carlan
Marília de Rosso Krug
Félix Alexandre Antunes Soares

Resumo

O presente estudo, pertencente ao projeto “Intervenções no ambiente escolar utilizando a promoção da saúde como ferramenta para melhoria do ensino das ciências”, desenvolvido em uma escola pública estadual no município de Santa Maria/RS, teve como objetivo analisar como os professores podem inserir o tema atividade física junto aos seus conteúdos disciplinares e a sua influência na aprendizagem dos conteúdos. Caracterizando-se como um estudo de caso, a amostra constituiu-se de oito professoras das séries finais do ensino fundamental. Os dados foram obtidos através de um questionário, com duas questões abertas sobre o desenvolvimento do tema atividade física junto aos conteúdos curriculares, aplicado após uma oficina pedagógica. As respostas foram analisadas e categorizadas conforme Bardin (2011). A oficina pedagógica contou com três momentos: dinâmica de atividades físicas, estudos sobre o tema e reflexões pedagógicas da aplicabilidade do tema junto aos conteúdos curriculares. Os resultados evidenciaram que é possível trabalhar o tema atividade física para promoção da saúde integrado aos conteúdos disciplinares. As respostas dos professores demonstraram que o tema pode ser desenvolvido a partir dos conteúdos disciplinares ou a partir do contexto dos alunos, influenciando positivamente a aprendizagem dos conteúdos e promovendo a construção de competências necessárias ao autocuidado e a autonomia. Assim, as oficinas pedagógicas, enquanto estratégias de formação docente, constituem um espaço importante para a reflexão, o planejamento, e a inovação das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Promoção da saúde. Atividade física. Conteúdos Curriculares

Abstract

This study is part of the project "Interventions in the school environment using health promotion as a tool for improving the science teaching" developed in a public school in Santa Maria / RS. The aim was to examine how teachers can insert the topic physical activity along its disciplinary content and its influence on learning of content. Characterized as a case study, the sample consisted of eight teachers from the upper grades of elementary school. Data were collected through a questionnaire with two open questions about the development of the topic physical activity together with curriculum content, applied after an educational workshop. The responses were analyzed and categorized according to Bardin (2011). The educational workshop featured three moments: dynamic physical activities, studies on the topic and pedagogical reflections on

the applicability of the theme with the curriculum content. The results showed that it is possible to work the topic physical activity for health promotion integrated into the course content. Teachers' responses showed that the theme can be developed from the disciplinary content or from the context of the students, positively influencing the learning of content and promoting the construction of the skills necessary for self-care and autonomy. Thus, teaching workshops, while teacher training strategies are an important space for reflection, planning, and innovation in teaching practices.

Key-words: Health promotion. Physical activity. Curricular content

INTRODUÇÃO

A educação é considerada um dos fatores mais importantes para a promoção da saúde, sendo a escola uma instituição que, privilegiadamente, pode se transformar num espaço genuíno para a promoção da saúde. A saúde, como um dos temas transversais sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), deve ser trabalhada em todas as áreas do conhecimento escolar, nas diferentes disciplinas curriculares, de forma transversal, estabelecendo na prática educativa uma relação entre aprender na realidade as questões da vida real. Educar para a saúde refere-se à possibilidade de garantir uma aprendizagem efetiva e transformadora de atitudes e hábitos de vida (BRASIL, 1998). A saúde é “construída pelo cuidado de cada um consigo mesmo e com os outros, pela capacidade de tomar decisões e de ter controle sobre as circunstâncias da própria vida, e pela luta para que a sociedade ofereça condições que permitam a obtenção da saúde por todos” (BRASIL, 2002).

A escola está continuamente submetendo os alunos a situações que lhes permitam valorizar conhecimentos, princípios, práticas ou comportamentos saudáveis ou não, por isso, é também de responsabilidade da escola trabalhar com a educação para a saúde, no sentido de sua promoção. Ao desenvolverem o tema promoção da saúde em suas aulas, abordando os conteúdos de forma contextualizada e sistemática, o professor contribui de maneira decisiva na formação de cidadãos atuantes na melhoria dos níveis de saúde pessoais e da coletividade (BRASIL, 1998).

Para que os alunos construam uma visão ampla do que é saúde e desenvolvam as competências necessárias para a sua promoção, é necessária a participação das diferentes disciplinas, cada qual enfocando seus conhecimentos específicos, uma vez que o tema saúde abrange conhecimentos de diversas áreas (BRASIL, 1998). Com isto, espera-se que os alunos aprendam a utilizar tais conhecimentos na busca de compreender a importância da promoção da saúde, bem como para construir condutas desejáveis em relação ao seu autocuidado, tais

como a adoção de hábitos e escolhas saudáveis de vida, alimentar-se de forma balanceada, praticar atividade física regularmente, cuidar do meio ambiente, entre outros.

Para o professor é imprescindível manter-se atualizado, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Precisa, particularmente, saber orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento. Deve transpor os saberes específicos de suas áreas de conhecimento e das relações entre essas áreas, na perspectiva da complexidade; conhecer e compreender as etapas de desenvolvimento dos estudantes com os quais está lidando (BRASIL, 2013).

A capacitação e formação de professores em um processo inicial e continuado devem dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. Neste sentido, as oficinas pedagógicas, como estratégias de formação continuada, são oportunidades para a apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva. Tem como finalidades básicas a articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, bem como a vivência e execução de tarefas em equipe. As tarefas propostas incluem o planejamento de projetos de trabalho, a produção de materiais didáticos, a execução de materiais em sala de aula e a apresentação do produto final dos projetos, seguida de reflexão crítica e avaliação (PAVIANI et al., 2009).

As atividades físicas desenvolvidas no ambiente escolar são de fundamental importância na promoção da saúde de crianças e adolescentes e na manutenção deste comportamento na idade adulta. A atividade física, juntamente com a genética, a nutrição e o ambiente contribuem para que o indivíduo atinja seu potencial de crescimento, desenvolva plenamente a aptidão física e tenha um bom nível de saúde. Os exercícios regulares têm benefícios imediatos e a longo prazo sobre a saúde, como controle do peso, melhora da capacidade cardiorrespiratória e bem estar psicossocial (SBP, 2008). Está relacionada à prevenção, controle e reabilitação de uma série de enfermidades associadas ao sedentarismo, como diabetes, hipertensão, aterosclerose, obesidade, câncer de cólon e de mama, depressão, além de ter uma influência positiva na autoestima e na autoimagem (ACSM, 2010).

A recomendação vigente para crianças e adolescentes é o envolvimento em atividades físicas de intensidade moderada a vigorosa durante 60 minutos ou mais diariamente, que sejam apropriadas ao estágio de desenvolvimento, variadas e prazerosas (SBP, 2008). Em se tratando da atividade física na escola, considerando-se a idade dos alunos, grande parte na puberdade e adolescência, a sua prática regular desempenha um importante papel não só do ponto de vista orgânico quanto psíquico, contribuindo na reelaboração das transformações corporais e das relações de grupo (BRASIL, 1998).

Possibilitar que os professores ampliem seus conhecimentos acerca da atividade física e sua importância para promoção da saúde é uma forma de capacitá-los a desenvolverem esta temática em sala de aula, contextualizando os conteúdos escolares. Abordar a relação entre a prática de exercício físico e a melhora da saúde, incluindo os benefícios, riscos, indicações e contra-indicações das diferentes modalidades esportivas, abrindo espaço para o debate do equilíbrio e dosagem do esforço, a identificação e busca de problemas posturais, entre outros aspectos, possibilita que os alunos aprendam sobre a importância da prática regular de atividade física para sua saúde e qualidade de vida, e colabora para que construam as competências necessárias para adotarem tal prática, numa ação de autocuidado consigo próprios.

Considerando a importância de se estabelecer novas propostas de trabalho pedagógico, abrindo espaço para reflexão, pesquisa por novos conhecimentos, planejamento e execução de ações escolares voltadas para a promoção da saúde dos alunos, o objetivo deste estudo foi analisar como os professores podem inserir o tema atividade física junto aos seus conteúdos e a sua influência na aprendizagem dos conteúdos.

METODOLOGIA

Este é um estudo de caso, parte do projeto “Intervenções no ambiente escolar utilizando a promoção da saúde como ferramenta para melhoria do ensino de ciências”, realizado em uma escola pública estadual no município de Santa Maria- RS, e foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria, sob o número: 23081.004120/2011-90. Neste projeto, em andamento desde o ano de 2011, assuntos relacionados à promoção da saúde, tais como hábitos alimentares, nutrição, atividade física e imagem corporal, vem sendo trabalhados com os professores dos últimos anos do ensino fundamental, dentro das oficinas pedagógicas.

No presente trabalho realizado em 2012, uma das oficinas pedagógicas desenvolvidas apresentou como tema: “Atividade Física na Promoção da Saúde dos Alunos”, com o objetivo de motivar os professores a refletirem, planejarem e inserirem o tema atividade física junto aos seus conteúdos, trabalhando-o como tema integrante da promoção da saúde no contexto escolar.

A oficina ocorreu no turno da manhã, com quatro períodos de duração. Procurou-se detectar, através de reflexões, discussões e aplicação de um questionário, a forma como inserir este tema junto aos conteúdos curriculares e sua influência na aprendizagem dos conteúdos. Participaram oito professoras, sendo duas de Língua Portuguesa e Literatura, duas de Ciências, duas de Matemática, uma de Geografia e uma de História.

Num primeiro momento, fez-se uma dinâmica com aula de ginástica e música, com duração de 20 minutos, constando de uma sequência coreográfica, seguida de exercícios em duplas. Ensinou-se a verificar os batimentos cardíacos antes e após a atividade.

Num segundo momento, os pesquisadores promoveram uma explanação sobre a importância da atividade física na promoção da saúde, abordando especialmente seus aspectos fisiológicos e psicossociais.

Por fim, propôs-se uma reflexão sobre o tema e uma discussão sobre como trabalhá-lo juntamente aos conteúdos curriculares, seguida da aplicação de um questionário com as seguintes questões: A) “Como posso inserir o tema atividade física junto aos conteúdos?” e B) “O tema poderá fazer diferença na aprendizagem dos conteúdos específicos? Porque?”

As respostas foram analisadas e categorizadas de acordo com Bardin (2011). Primeiramente identificaram-se as unidades de registro ou significação codificadas referentes ao segmento de conteúdo; e as unidades de contexto de compreensão que correspondem ao segmento da mensagem, para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. A seguir, foram estabelecidas categorias reunindo elementos ou unidades de registro em razão das características comuns destes elementos.

RESULTADOS

Através da análise das respostas da Questão A “Como posso inserir o tema atividade física junto aos conteúdos?” emergiram, através da codificação das significações das respostas, duas categorias: A primeira, com significações que apontavam a inserção do tema através dos próprios conteúdos disciplinares e; A segunda, com significações que demonstravam a adição do tema através da contextualização do mesmo. Como pode-se observar nos fragmentos das respostas, Tabela 1.

Tabela 1- Categorização da Questão A “Como posso inserir o tema atividade física junto aos conteúdos?”

Categorizações	Fragmentos de respostas
A partir dos conteúdos disciplinares	- Textos relacionados à saúde dos sistemas orgânicos e atividade física e saúde; - Textos, leitura e interpretação de saúde e estética; - Movimento; Átomos, movimento dos elétrons; - Medidas de peso e altura.
A partir do contexto	- Questionamentos e entrevistas com a comunidade escolar;

-
- Análise do rótulo de alimentos consumidos pelos alunos;
 - Receitas de alimentos saudáveis ou não saudáveis no dia a dia;
 - Discussão sobre consumismo, propaganda e publicidade na globalização;
 - A relação com produtos industrializados, e lanches rápidos difundidos especialmente no capitalismo
 - Discussão sobre ideal de beleza e sua relação com o consumo e oferta de produtos no mercado;
 - Discussão sobre o avanço da medicina e a postura da sociedade diante deste tema.
-

Já na Questão B “O tema poderá fazer diferença na aprendizagem dos conteúdos específicos?” emergiram duas categorias: A primeira, com significações que apontavam a relação do tema como o contexto dos alunos e da sociedade e; A segunda, que demonstravam aceção com as relações interpessoais professor-aluno. Como apresentado na Tabela 2.

Tabela 2- Categorização da Questão B “O tema poderá fazer diferença na aprendizagem dos conteúdos específicos?”

Categorizações	Fragments de respostas
Pela relação do tema com o contexto dos alunos e da sociedade	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, o assunto se torna prático e pode ser praticado no cotidiano; - Sim, podemos fazer a ligação entre diversos assuntos onde o movimento está presente; - Sim, aproxima conteúdos de temas atuais; - Sim, o processo de enriquecimento cultural transcende a abordagem conteudista; - Sim, porque o aluno tem oportunidade de compreender as relações, como esporte, consumo, capitalismo e sociedade; também nas relações interpessoais, reflexões sobre a postura diante do tempo.
Pelas relações interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> - Sim, discute-se os temas e há aproximação entre professor e aluno, temas que podem gerar dúvidas de mais de um; - Sim, é algo diferente, agradável; aluno e professor mais próximos, interagindo, trocando ideias e opiniões; - Sim, todo conteúdo em que professor e aluno trocam informações a respeito faz com que ambos se aproximem, se inter-relacionando um com o outro; - Sim, toda informação que edifique o aluno é positiva.

DISCUSSÃO

A partir da oficina pedagógica envolvendo a atividade física na promoção da saúde dos alunos, os professores puderam ter um maior contato com o tema, e refletir sobre a forma como inseri-lo em suas aulas e a sua possível influência na aprendizagem dos conteúdos específicos.

Na questão A, “Como posso inserir o tema atividade física junto aos conteúdos?”, a categoria 1, “A partir dos conteúdos disciplinares”, aponta que o tema poderia ser trabalhado partindo-se dos conteúdos curriculares, através de textos relacionados à saúde dos sistemas orgânicos, atividade física e saúde; leitura e interpretação de textos sobre saúde e estética; movimento dos elétrons nos átomos; e medidas de peso e estatura.

A categoria 2, “A partir do contexto”, sugere desenvolver o tema a partir de questionamentos e entrevistas sobre hábitos de atividade física com a comunidade escolar; receitas sobre alimentos saudáveis ou não saudáveis no dia a dia; análise do rótulo de alimentos consumidos pelos alunos; discussão sobre consumismo, propaganda e publicidade na globalização; a relação com produtos industrializados, e lanches rápidos difundidos especialmente no capitalismo; debates sobre a relação do ideal de beleza com o consumo e oferta de produtos no mercado; o avanço da medicina e a postura da sociedade diante deste tema. Ou seja, a partir de situações e contextos correntes na sociedade e na vida dos alunos, o tema é trabalhado dentro das disciplinas curriculares.

A organização do trabalho pedagógico pautado na transversalidade, neste caso o tema atividade física na promoção da saúde, orienta a necessidade de instituir uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados, o mesmo que aprender sobre a realidade, e as questões da vida real, que é aprender na realidade e da realidade. A transversalidade, enquanto uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada, exige uma compreensão interdisciplinar do conhecimento. Dentro desta abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são capazes de problematizar e interrogar, bem como buscar procedimentos interdisciplinares que permitam o diálogo entre diferentes sujeitos, saberes, ciências e temas. (BRASIL, 2013).

Segundo as Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN), é preciso considerar a relevância dos conteúdos selecionados para a vida dos alunos e para a continuidade de sua trajetória escolar, bem como a pertinência do que é abordado em face da diversidade dos estudantes, buscando a contextualização dos conteúdos e o seu tratamento flexível (BRASIL, 2013). Ainda, há necessidade de superar o caráter fragmentário das áreas, buscando uma integração no currículo que possibilite tornar os conhecimentos abordados mais significativos para os educandos e favorecer a participação ativa de alunos com habilidades, experiências de vida e interesses muito diferentes. Portanto, trabalhar o tema a partir do contexto, tanto da

realidade dos alunos, quanto da realidade sociocultural, possibilitaria uma maior compreensão do mesmo, o que favoreceria uma aprendizagem mais significativa dos conteúdos.

Percebe-se, em ambas as categorias, a noção adequada dos professores de que a atividade física tem um impacto positivo na saúde, promovendo benefícios ao organismo como um todo, nos diversos sistemas orgânicos. A atividade física aparece como recurso para a busca e manutenção da saúde, seja relacionada aos hábitos de consumo alimentar e nutrição, à regulação do peso corporal, e à busca pelo ideal estético (AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE, 2010).

Levantar a questão sobre saúde e estética é bastante pertinente, uma vez que os exercícios físicos podem ser realizados para tais fins, de forma inadequada. A atividade física aparece como produto relacionado à beleza, onde o “corpo delineado” pelo esforço físico é valorizado, e buscado a qualquer custo, podendo inclusive comprometer a saúde, como o uso de anabolizantes, cirurgias plásticas (ALVES et al., 2009). A discussão sobre o avanço da medicina em relação à estética e o posicionamento da sociedade, possibilita que alunos e professores reflitam e possam fazer suas considerações e posicionamentos.

Especialmente na fase de crescimento e desenvolvimento em que se encontram grande parte dos alunos em idade escolar, as transformações corporais da puberdade podem causar insatisfação com a imagem corporal, e os exercícios físicos podem ser utilizados inadequadamente como forma de buscar atingir o padrão estético vigente culturalmente (FURNHAM et al., 2002). Ou seja, as meninas poderiam exercitar-se para “queimar calorias” e emagrecer, enquanto os meninos, para ganhar músculos proeminentes.

Trabalhar o tema atividade física de modo a incentivar a prática de exercícios dentro dos limites indicados para o bem estar e a saúde, tornando-a regular e parte dos hábitos diários para toda a vida, é uma ação necessária voltada à promoção da saúde dos alunos. Considerando-se a adolescência e suas transformações físicas e psicológicas, deve-se valorizar as características individuais para que sejam desenvolvidas no seu potencial físico e psicossocial.

Na questão B, “O tema poderá fazer diferença na aprendizagem dos conteúdos específicos? Porque?”, as respostas foram unanimemente positivas. A categoria 1, “Pela relação do tema com o contexto de vida dos alunos e da sociedade”, indica que aproximar os conteúdos a temas atuais e a realidade dos alunos, e relacionar o movimento a outros assuntos, permite uma maior aprendizagem e significação dos mesmos, podendo ser colocados em prática no cotidiano. Assim como refletir e compreender aspectos relacionados à cultura, transcendendo a abordagem conteudista e gerando um enriquecimento pessoal, e refletir sobre a atividade física

e as relações de consumo na sociedade capitalista e nas relações interpessoais, propiciaria uma melhor compreensão dos conteúdos e sua aprendizagem.

Mello (2004) coloca que quanto mais próximos estiverem os conhecimentos escolares dos contextos de vida dos alunos mais os conhecimentos terão significado. A contextualização permite que os alunos interajam e integrem seus conhecimentos informais aos conhecimentos científicos escolares, transformando e ampliando seus conhecimentos, aprendendo de forma significativa e aplicável em suas vidas.

A oportunidade de refletir e compreender as relações entre o esporte e a sociedade capitalista que incentiva o consumismo, favoreceria a aprendizagem dos conteúdos. Hatje (2003) pontua que a sociedade é consumidora do esporte, seja como torcedora, espectadora, ouvinte ou leitora. O nível de consumo e investimento depende das condições financeiras e do envolvimento pessoal de cada indivíduo ou cada grupo. Refletir sobre o tema e as questões que ele expõe, como o aspecto mercadológico e ético das competições esportivas, a supervalorização financeira dos jogadores de elite, a falta de incentivo para determinados esportes por serem menos lucrativos, *dopping*, saúde e beleza, entre outros, permite que o aluno compreenda a influência da cultura e da sociedade numa série de aspectos, incluindo a atividade física. Assim, amplia-se a possibilidade de que se tornem pessoas mais críticas e reflexivas diante da realidade, e dotem de maior significado os conteúdos escolares.

A categoria 2, “Pelos relações interpessoais”, aponta que o tema influenciaria positivamente a aprendizagem especialmente pelo estreitamento da relação professor-aluno. Por ser um tema agradável, possibilitaria discussão e interação, troca de ideias, opiniões e dúvidas de ambos os lados, gerando maior aproximação entre o professor e os alunos. Algumas teorias de ensino-aprendizagem defendem a importância da relação professor-aluno, como importante elo de interação entre aluno e conhecimento. Estudiosos como Vygotsky, que introduziu o conceito de mediação, bem como Wallon, para quem afetividade e cognição são funções antagônicas, pressupõem que as relações que se estabelecem entre o sujeito e o objeto do conhecimento não são apenas de natureza cognitiva, mas também afetiva e dependem da qualidade da história das mediações vivenciadas pelo sujeito em relação ao objeto. Assim, todas as decisões pedagógicas assumidas pelo professor têm implicações diretas tanto no nível cognitivo quanto no afetivo e a qualidade da mediação vivenciada pelo aluno pode influenciar toda a relação entre ele e os diversos conteúdos estudados (MOREIRA, 2010).

Abordar a atividade física e outras temáticas voltadas à promoção da saúde poderá enriquecer a comunicação e interação entre os docentes, a escola e os alunos, proporcionando um ambiente favorável à aprendizagem. A atualização e o aprofundamento dos conhecimentos

através de oficinas pedagógicas constituem uma estratégia importante para a formação docente continuada. Ampliar o conhecimento docente nestas questões parece ser uma forma de considerar o aluno como um sujeito integral, respeitar o seu desenvolvimento pessoal e, com isso, facilitar o processo de ensino-aprendizagem, como apoiado pelos próprios professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os professores, é possível trabalhar o tema atividade física para a promoção de saúde nos conteúdos curriculares. O tema poderia ser desenvolvido a partir dos conteúdos e a partir do contexto dos alunos. A abordagem do tema influenciaria positivamente a aprendizagem dos conteúdos, pela relação do mesmo com o contexto dos alunos na sociedade e pela melhoria nas relações interpessoais.

Explorar temáticas que fazem parte do contexto de vida dos alunos, desenvolvendo-as de forma transversal e interdisciplinar, possibilita uma maior significação dos conteúdos curriculares por parte dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa para a construção das competências necessárias ao seu autocuidado e sua autonomia.

As oficinas pedagógicas, enquanto estratégias de formação docente, constituem um espaço importante para a reflexão, o planejamento, e a inovação das práticas pedagógicas. A escola deve incentivar e apoiar este processo, dando condições, espaço e tempo para que os professores possam engajar-se ativamente na sua formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, D.; PINTO, M.; ALVES, S.; MOTA, A.; LEIRÓS, V. Cultura e Imagem Corporal. **Motricidade**, v.5, n.1, p. 1-20, 2009.

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE. **Diretrizes do ACSM para os Testes de Esforço e sua Prescrição**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edição revisada e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação Básica. Câmara Nacional de Educação Básica.

- Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p
- BRASIL. Secretaria de Políticas de Saúde. **Projeto Promoção da Saúde: As Cartas da Promoção da Saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais – saúde.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FURNHAM, A.; BADMIN, N. & SNEADE, I. Body image dissatisfaction: gender differences in eating attitudes, self-esteem, and reasons for exercise. **The Journal of Psychology**, v.136, n.6, p. 581-96, 2002.
- HATJE, M. **Esporte e sociedade: uma relação pautada pela mídia.** INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Belo Horizonte: 2 a 3 set 2003.
- MELLO, G.N. **Por uma didática dos sentidos.** Capítulo 7. In: Educação escolar brasileira: o que trouxemos para o século XX? Artmed, 2004.
- MOREIRA, M.A. **Teorias de Aprendizagem.** 2ª ed ampliada. São Paulo: EPU, 2011.
- OUTEIRAL, J.O. **Adolescer: Estudos sobre a Adolescência.** 3ª ed. revisada, atualizada e ampliada. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2008. 183 p.
- PAVIANI, N.M.S.; FONTANA, N.M. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência.** Conjectura, Caxias do Sul, v.4, n.2, p.77-88, mai/ago, 2009.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Documento Científico. Nutrologia **Atividade Física na Infância e Adolescência Guia Prático para o Pediatra. 2008.** Acessado em 10/07/2014. Disponível em: <http://www.sbp.com.br/pdfs/9667d-DOC-CIENT-AtivFisica.pdf>

2.4 MANUSCRITO 1

Situação: Submetido

Revista Contexto & Educação, em 11 de janeiro de 2018.

O DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

DEVELOPMENT OF STRATEGIES FOR HEALTH PROMOTION IN CONTINUING TEACHER EDUCATION

Daniela Sastre Rossi Visintainer

Félix Alexandre Antunes Soares

RESUMO - Como parte integrante de uma pesquisa-ação que investiga a contribuição de oficinas pedagógicas sobre a promoção da saúde na formação docente continuada, este trabalho tem como objetivo analisar o desenvolvimento de estratégias de ensino aprendizagem contextualizadas com o tema promoção da saúde, a partir da percepção dos professores. Participaram quatorze professoras de diversas áreas dos últimos anos do ensino fundamental de uma escola pública no interior do RS. Para registro de dados, foram utilizados o diário de campo e um questionário *online* com questões abertas. Como estratégias de ensino aprendizagem, as docentes desenvolveram três projetos de aprendizagem individuais e um interdisciplinar. Observaram que a contextualização do tema favoreceu o processo de ensino aprendizagem e a mudança de hábitos em relação à saúde. A principal dificuldade encontrada durante a realização dos projetos foi o tempo restrito, em relação às outras demandas escolares. Consideram que o trabalho interdisciplinar por projetos enriquece a compreensão das relações entre os conteúdos, as interações e relações interpessoais, apesar de apresentar alguns entraves. Por fim, avaliaram as intervenções de pesquisa como positivas em relação às contribuições ao trabalho docente, à cooperação dos pesquisadores e às contribuições aos alunos e à escola.

Palavras-chave: **Formação docente continuada. Oficinas pedagógicas. Promoção da saúde. Estratégias de ensino aprendizagem.**

ABSTRACT - This study is part of an action research that investigates the contribution of health promotion workshops on the continuing teacher education. Its aim is to analyze the development of teaching learning strategies contextualized with health promotion, based on teacher's perception. Participated in this study fourteen teachers from different knowledge areas that teach in the last years of elementary school in a public school in the RS. The field diary and an online questionnaire with open questions were used to register the data. Teachers have developed three individual and one interdisciplinary learning projects, as teaching-learning strategies. They observed that the contextualization of the theme favored the process of teaching learning and influenced positively the students, stimulating the modification of some health promotion habits. The main difficulty to develop the projects was the restricted time in relation to other school demands. Despite some obstacles, they considered that the interdisciplinary learning project strategy enriches the relations between the contents and improves learning, as well as enriches the social interactions and interpersonal relationships. Finally, they evaluated that the research interventions contributed positively to the teaching practice, to the students and to the school, emphasizing the researchers' cooperation.

Keywords: **Continuing teacher education. Pedagogical workshops. Health promotion. Teaching learning actions.**

Introdução

A escola é um espaço de grande relevância para a promoção da saúde, especialmente pelo seu papel na formação do cidadão crítico, autônomo e atuante, capaz de instrumentalizar-se para atuar na busca de melhores condições de saúde e qualidade de vida, incluindo a escolha por hábitos e atitudes mais saudáveis. No âmbito das políticas públicas, estratégias intersetoriais dos Ministérios da Educação e da Saúde buscam promover saúde e educação integral, voltando-se às crianças, adolescentes, jovens e adultos da educação pública brasileira. Documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e os Cadernos de Atenção Básica: Saúde na Escola (BRASIL, 2009), visam orientar e fomentar ações para a promoção e educação em saúde na escola. O convívio escolar diário, a capilaridade e abrangência da educação permitem o desenvolvimento de um trabalho sistematizado voltado para o fortalecimento das capacidades individuais e coletivas, para a atuação na melhoria da qualidade de vida e saúde, bem como para uma maior participação social na reivindicação de boas políticas públicas de saúde (BRASIL, 2002).

Assuntos sociais como a saúde e sua promoção fazem parte do contexto real de vida dos alunos, e sua abordagem cria condições para que os conhecimentos científicos tornem-se aplicáveis no dia a dia, numa perspectiva de ação e não somente instrumental. Para o desenvolvimento de habilidades e competências pessoais e coletivas, o processo de ensino aprendizagem deve ser contextualizado e globalizado, onde os conteúdos se comuniquem, se relacionem e se liguem à realidade (BRASIL, 2013).

Contextualizar é uma estratégia fundamental para a construção de significações, afirma Mello (2004). Para a autora, todos os contextos próximos ou familiares ao aluno têm uma dimensão de conhecimento ou informação e, quanto mais próximos estiverem o conhecimento escolar e os contextos presentes na vida pessoal do aluno e no mundo no qual ele transita, mais o conhecimento terá significado.

A Saúde faz parte do contexto de vida diário dos alunos e é um tema transversal recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a ser trabalhado em todas as áreas do conhecimento escolar. A abordagem transversal busca dar conta de questões sociais importantes e conectar o cotidiano do aluno à escola, baseando-se na instrumentalização via conhecimentos científicos e na construção da cidadania. Recentemente aprovada e homologada, a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017) ressalta que as escolas têm autonomia e competência para incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana, como o tema Saúde, de forma transversal e integradora.

Para que os alunos construam uma ampla e adequada concepção de saúde, a organização curricular deve possibilitar o diálogo entre as diferentes áreas, pois o tema envolve conhecimentos inerentes a diversos campos do saber (BRASIL, 1998). Isto implica uma prática interdisciplinar no ensino, uma integração das diferentes áreas do conhecimento, um trabalho de troca e cooperação, aberta ao diálogo e ao planejamento (BRASIL, 2013).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), o currículo deve ter um tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização, destacando que “todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos” (p28). A interdisciplinaridade, segundo Fazenda (2011) é uma necessidade diante da realidade vivenciada, uma possibilidade de resistir à fragmentação do conhecimento, do homem e da vida; diz respeito a uma nova atitude diante do conhecimento, de abertura à compreensão dos aspectos ocultos e dos aparentemente expressos em relação ao ato de aprender. O diálogo é fundamental para a eliminação das barreiras entre as disciplinas, implicando uma relação de

reciprocidade e interação entre os diferentes conteúdos, de modo a permitir a compreensão dos fenômenos na realidade (FAZENDA; VARELLA; ALMEIDA, 2013).

A nova Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017, p.17) propõe: “a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida”.

Neste sentido, Araújo (2014) acrescenta uma dimensão epistemológica à concepção de transversalidade, além daquela metodológica já apresentada nos parâmetros e diretrizes nacionais oficiais. O autor defende que, para a promoção da formação ética e construção da cidadania, a prática da transversalidade deve ter como referencial a epistemologia construtivista, para a qual o conhecimento é intransferível e resultante da ação do sujeito sobre os objetos de conhecimento. Ao reconhecer o papel ativo e autoral dos alunos na construção de seus conhecimentos, colocam-se os sujeitos da educação no centro do processo educativo, exigindo uma reestruturação da organização curricular.

Portanto, contextualizar o tema transversal promoção da saúde implica em organizar as atividades do currículo de modo que os alunos, enquanto sujeitos ativos, participem de maneira intensa e reflexiva das aulas e sejam protagonistas da sua aprendizagem, não apenas reprodutores daquilo que lhe ensinam. A partir da abordagem transversal e do tratamento interdisciplinar da promoção da saúde no ensino, os alunos poderão compreender a complexidade do tema, sua concepção, seus determinantes e as possibilidades de intervenção para a sua promoção (BRASIL, 1998).

Para possibilitar um ensino voltado à formação do cidadão crítico e autônomo, um ensino mais democrático e centrado no aluno, é necessário que os educadores vivenciem os processos de sua própria formação nessa mesma perspectiva (ZEICHNER, 2003). Os professores devem ser, para tanto, protagonistas ativos nas diversas fases do processo de sua formação, desde a concepção, acompanhamento, regulação e avaliação (NÓVOA, 1992).

Ao longo do tempo houveram mudanças de foco na formação docente, de uma visão de treinamento de professores para uma visão mais ampla, na qual os docentes deveriam entender as razões e racionalidades associadas com as diferentes práticas. Este novo foco de formação deve proporcionar aos professores a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que fazer, baseados em objetivos educacionais cuidadosamente estabelecidos por eles, dentro do contexto em que trabalham, considerando as necessidades de aprendizagem de seus alunos (ZEICHNER, 2008).

A Resolução CNE/CP n.º 02/15 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015), e, em seu artigo 16, esclarece que a formação continuada decorre da concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério, que considera, entre outros aspectos:

“[...] III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa” (BRASIL, 2015, p.14).

Nóvoa (2009) salienta que os novos modos de desenvolvimento profissional docente requerem o reforço das dimensões coletivas e colaborativa e alega que “a competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais”. Por isso, o autor defende a formação docente a partir do trabalho em equipe e do exercício coletivo da profissão, reforçando a importância da intervenção conjunta nos projetos educativos da escola.

Neste contexto, as oficinas pedagógicas constituem espaços bastante apropriados para efetivar os encontros coletivos de formação docente. A metodologia das oficinas visa a construção criativa e coletiva de conhecimento, estruturando-se a partir do modelo epistemológico construtivista (MOITA; ANDRADE, 2006). Numa oficina, as questões científicas e metodológicas são estudadas a partir da prática, sendo necessário a integração de três instâncias, de acordo com Viera e Volquind (2002, p.11): “1) o processo pedagógico, que supõe intervenções didáticas; 2) a reflexão teoria-prática permitindo por teoria em ação; 3) a relação de interdisciplinaridade visando a unidade do saber”.

Considerando-se a perspectiva de formação docente através das oficinas pedagógicas, é importante proporcionar que os professores compreendam mais profundamente o tema promoção da saúde, a sua perspectiva transversal no ensino e as relações interdisciplinares que o tema demanda. Tal estratégia visa fomentar que professores e alunos possam construir (cri)ativamente os conhecimentos necessários para sua atuação em relação à promoção da saúde individual e coletiva, desenvolvendo habilidades e competências pessoais, reforçando a ação comunitária, reivindicando políticas públicas de promoção da saúde, entre outras ações. Assim, a finalidade deste processo é propiciar que os professores construam práticas pedagógicas contextualizadas com o tema promoção da saúde, requisitando o protagonismo dos alunos nas ações de ensino aprendizagem.

O objetivo deste trabalho é analisar a construção e o desenvolvimento de estratégias de ensino aprendizagem para a promoção da saúde, a partir da percepção dos professores.

Metodologia

Este estudo faz parte do projeto “Intervenções no ambiente escolar utilizando a promoção da saúde como ferramenta para melhoria do ensino de ciências”, realizado em uma escola pública estadual no município de Santa Maria- RS, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria, sob o número: 23081.004120/2011-90. Deste projeto emergiram diversas pesquisas colaborativas entre os anos de 2011 e 2015, vinculadas ao Grupo de Estudos em Nutrição, Saúde e Qualidade de Vida (GENSQ) e ao Programa de Pós-graduação (PPG) Educação em Ciências da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Utilizou-se como método a pesquisa-ação, caracterizada como uma pesquisa social de base empírica associada com uma ação ou resolução de um problema, na qual pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Os objetivos práticos de uma pesquisa-ação consistem em fazer um levantamento da situação, formular reivindicações e ações, com a finalidade de se encontrar uma solução dentro do contexto, promover a tomada de consciência e a produção de conhecimento. Recorre-se a técnicas de coleta de grupo e aos mais variados procedimentos, como questionários e entrevistas (THIOLLENT, 2011).

O contexto escolar onde se deu a pesquisa-ação havia revelado, em pesquisas preliminares sobre a promoção da saúde dos alunos, índices elevados de obesidade, hábitos alimentares regulares, baixo conhecimento nutricional, um predomínio de adolescentes um pouco insatisfeitos com sua imagem corporal, apesar de serem fisicamente ativos (ILHA *et al.*, 2012; ROSSI *et al.*, 2013); além do baixo consumo do café da manhã pelos estudantes, e a relação entre não tomar café da manhã e a obesidade (LIMA *et al.*, 2014).

No decorrer desta pesquisa, em anos anteriores, foram desenvolvidas oficinas pedagógicas sobre temas relacionados à promoção da saúde, em especial atividade física, nutrição e imagem corporal (ROSSI *et al.*, 2016), formas de abordar o tema junto aos conteúdos disciplinares, discussão sobre sua importância e sua influência na aprendizagem dos conteúdos (ROSSI; KRUG *et al.*, 2014; ROSSI; ILHA *et al.* 2014); e metodologias ativas de ensino aprendizagem, entre elas a metodologia de projetos (ILHA; SOARES, 2015).

No presente trabalho foram realizadas três oficinas pedagógicas voltadas à elaboração e desenvolvimento de estratégias de ensino aprendizagem para a promoção da saúde, a serem empregadas em todas as turmas dos últimos anos do ensino fundamental. Cada uma das três oficinas ocorreu em três dias separados no turno de uma manhã, durante o segundo semestre letivo.

O grupo participante foi composto por quatorze professoras dos últimos anos do ensino fundamental, que lecionavam Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Educação Física, Geografia, História, Ciências, a vice-diretora e a orientadora pedagógica. Participaram também cinco pesquisadores vinculados ao GENSO e ao PPG Educação em Ciências da UFSM, bem como os alunos das turmas 61 e 62 (sextos anos); 70 (sétimo ano); 71 e 72 (sétima série); 81 e 82 (oitava série).

Detalhadamente, trabalhou-se em cada uma das oficinas pedagógicas:

Oficina 1 – Sugeriu-se um modelo básico para elaboração das estratégias de ensino aprendizagem, constando de: a) delimitação do tema, b) título, c) objetivos, d) descrição das atividades pretendidas e tarefas, e) recursos didáticos a serem utilizados, f) cronograma dentro dos dois meses destinados à aplicação das ações. O modelo requisitava a utilização de alguma metodologia ativa de ensino aprendizagem, em que os alunos desenvolvessem ações capazes de contribuir para o desenvolvimento de competências em relação à promoção da saúde, construindo o conhecimento a partir de tarefas, problemas e dos conteúdos contextualizados.

Foram apresentados alguns recursos didáticos, tais como textos de divulgação científica, objetos de aprendizagem online, criação de blogs, pesquisa na web, resolução de problemas, livros didáticos, maquetes, entre outros. A partir disto, as professoras organizaram-se em grupos ou individualmente para elaborar ações pedagógicas, contextualizando-as com o tema promoção da saúde.

Oficina 2 – As professoras já organizadas em grupos, duplas ou individualmente, explanaram suas propostas, o tema escolhido e a metodologia a ser utilizada. Apresentaram um planejamento prévio das atividades a serem estruturadas juntamente com os alunos, em sala de aula e extraclasse. Foram propostos quatro projetos de aprendizagem, dois interdisciplinares e dois individuais.

Durante a explanação das propostas, o grande grupo contribuiu com reflexões, ideias e sugestões para o desenvolvimento de cada projeto, com o intuito de melhorar sua aplicabilidade e atingir bons resultados com os alunos. Os resultados positivos seriam considerados a partir da observação das professoras em relação à participação e envolvimento dos alunos, à mudança de hábitos em relação à promoção da saúde e à aprendizagem dos conteúdos disciplinares.

Os projetos foram desenvolvidos com os alunos durante os dois meses seguintes, os quais deveriam construir ou gerar ações baseadas nos conhecimentos adquiridos sobre a promoção da saúde.

Oficina 3 – As professoras apresentaram e discutiram os projetos já desenvolvidos com os alunos e os avaliaram. Refletiram com o grande grupo sobre as tarefas e etapas cumpridas, a participação e o envolvimento dos estudantes, as mudanças observadas no seu comportamento em relação à promoção da saúde, as dificuldades encontradas e as contribuições dos projetos no processo de ensino aprendizagem. Fez-se uma avaliação geral desta etapa de formação realizada através das oficinas pedagógicas. A partir deste momento, novas ideias surgiram para futuros trabalhos e projetos.

Após as oficinas, as professoras foram convidadas a responder um questionário online para avaliarem as atividades desenvolvidas, com as seguintes questões:

- 1) Partindo das ações de ensino aprendizagem realizadas, de que forma a contextualização dos conteúdos influencia no processo de ensino aprendizagem?
- 2) Quais foram as dificuldades encontradas na aplicação das ações de ensino aprendizagem/projetos?

- 3) Qual a sua opinião sobre o trabalho interdisciplinar por projetos?
 4) Como você avalia as intervenções dos pesquisadores durante as oficinas pedagógicas e o processo formativo?

Registro e Análise dos Dados

Para descrever as oficinas pedagógicas e os projetos de aprendizagem elaborados e aplicados no ambiente escolar, foram utilizados os registros escritos no diário de campo a partir da observação participante dos pesquisadores.

As respostas ao questionário online foram analisadas e categorizadas conforme seu conteúdo (BARDIN, 2011). Identificaram-se as unidades de registro ou significação, codificadas referentes ao segmento de seu conteúdo. Identificaram-se também as unidades de contexto de compreensão, correspondentes ao segmento da mensagem, para que se pudesse compreender a significação exata da unidade de registro. A seguir, foram criadas categorias reunindo elementos ou unidades de registro em razão das características comuns destes elementos.

Em cada categoria foi apresentado o percentual correspondente à frequência de respostas. A soma dos percentuais das categorias de resposta para cada pergunta frequentemente ultrapassa cem por cento (100%), visto que em uma mesma pergunta, as professoras dissertaram múltiplas respostas.

Resultados

A seguir, são apresentadas as ações de ensino aprendizagem elaboradas pelas professoras durante as duas primeiras oficinas pedagógicas e desenvolvidas nos dois meses subsequentes. Foram propostos dois projetos de aprendizagem individuais e dois coletivos, interdisciplinares. As modalidades, individual ou coletiva, foram assim escolhidas em função da disponibilidade das professoras para se reunirem, ou de acordo com as turmas que tinham em comum. Todas as sete turmas dos anos finais do ensino fundamental foram contempladas, uma delas participou de dois projetos. Os projetos tiveram uma duração de aproximadamente dois a três meses no segundo semestre letivo, intercalados com outros conteúdos de cada disciplina.

Ações de ensino aprendizagem: Projetos de Aprendizagem

1) A alimentação no folclore– Professora de Língua Portuguesa e Literatura, turmas 61 (18 alunos e 13 alunas), 62 (17 alunos e 16 alunas) e 70 (20 alunos e 13 alunas)

A proposta foi realizar um projeto de aprendizagem individual a partir de histórias em quadrinhos, unindo a alimentação e o folclore de diferentes regiões do Brasil. Os objetivos, além de exercitarem a leitura, a interpretação e a escrita, incluíram conhecer os hábitos alimentares conforme o folclore nas diferentes regiões, confrontá-los com a pirâmide de alimentos recomendada, introduzir a atividade de pesquisa e o exercício da criatividade a partir da criação de novas histórias em quadrinhos.

No decorrer do projeto, os alunos reuniram-se em grupos, escolheram as regiões geográficas, pesquisaram sobre folclore, comidas típicas da região, sobre a pirâmide alimentar e a recomendação de consumo diário dos diferentes nutrientes. Construíram uma nova pirâmide com as comidas típicas de cada região estudada, apresentaram-na e discutiram com os colegas. A partir desta atividade, elaboraram novas histórias em quadrinhos.

2) Recreio Dirigido – Professora de Educação Física, turma 70 (20 alunos e 13 alunas)

A atividade visou pesquisar brincadeiras e jogos antigos, confeccionar materiais, experimentá-los e ensinar tais atividades aos alunos mais jovens durante o recreio. Os objetivos foram exercitar a pesquisa, a autonomia e a responsabilidade em conduzir os alunos mais novos, conhecer brincadeiras e jogos antigos, criar materiais a partir destes e incentivar a prática de atividades físicas durante o recreio.

Os alunos pesquisaram e encontraram jogos e brincadeiras como bola de gude, amarelinha, ioiô, bilboquê, pular elástico, pega-pega, entre outros. No decorrer das aulas, providenciaram e confeccionaram alguns materiais, apresentaram suas pesquisas e se organizaram para a ação durante o recreio. Durante o projeto, colocaram-se no lugar do professor, propondo e coordenando as atividades para as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental da sua escola.

3) Desjejum Saudável – Professoras de Matemática, História, Geografia, Educação Física, Língua Portuguesa e Ciências, turmas 81 (17 alunos e 14 alunas) e 82 (15 alunos e 18 alunas)

Este foi um projeto interdisciplinar que visou incentivar o consumo do café da manhã e da merenda escolar, e diminuir a ingestão de guloseimas durante as aulas. A proposta inicial foi promover um café da manhã coletivo, contextualizar os conteúdos a partir do tema nutrição e alimentação saudável num período de dois meses, e realizar novamente um café da manhã, porém mais saudável. Os objetivos incluíram aprender sobre a importância do café da manhã, a qualidade e quantidade de alimentos necessários no dia a dia, e a energia por eles fornecida.

Inicialmente fez-se um primeiro café da manhã coletivo com os alunos das turmas participantes onde cada um levou o que normalmente come ou gostaria de comer. A grande maioria levou alimentos não muito saudáveis, incluindo salgadinhos industrializados, doces, refrigerantes e balas. No decorrer do projeto, os alunos pesquisaram sobre a pirâmide alimentar, nutrientes e necessidade energética; estudaram a importância de se tomar o café da manhã para a saúde, para a atividade cognitiva e aprendizagem, para a prática de exercícios físicos; a importância de se fazer todas as refeições no dia; a disponibilidade e o custo dos alimentos em diferentes regiões, etc. A partir disto, os alunos elaboraram um cardápio para o café da manhã. Realizou-se um novo desjejum coletivo, no qual os alunos levaram alimentos mais saudáveis, como frutas, cereais, iogurte, e menos guloseimas. Após, avaliou-se a qualidade do cardápio, construindo-se gráficos comparativos entre o primeiro e o segundo desjejum, em relação à qualidade e quantidade de nutrientes e calorias. Os alunos elaboraram cartazes e panfletos com a pirâmide alimentar, apresentando-os e distribuindo-os posteriormente, durante a Mostra Pedagógica Anual da Escola.

4) Qualidade de Vida: Beleza e Saúde – Professoras de Língua Portuguesa e Geografia, turmas 71 (11 alunos e 17 alunas) e 72 (18 alunos e 14 alunas)

Inicialmente a proposta foi desenvolver um projeto interdisciplinar, utilizando-se textos do livro didático, contos, crônicas, poesias; assistir vídeos sobre qualidade de vida; produzir textos na sala de tecnologia, criar um blog para a publicação dos textos dos alunos, a ser gerenciado pelos alunos e pelas professoras. Entre os objetivos, estavam exercitar a leitura, desenvolver a autonomia na escrita e avaliação dos textos, estudar o conceito de qualidade de vida e alimentação saudável, refletir sobre os padrões de beleza nas diferentes culturas e regiões do mundo, sobre as atitudes para obtenção do ideal de beleza e a importância da autoestima.

O projeto acabou sendo desenvolvido somente pela professora de Língua Portuguesa, pois a professora de Geografia não dispôs do tempo necessário para o planejamento e execução do projeto. Os alunos auxiliaram a professora na criação do blog (Blog da turma A, <http://www.turma71osequipirados.blogspot.com.br/> e Blog da Turma B, <http://www.turma72osparanaue.blogspot.com.br/>). Textos sobre alimentação saudável, qualidade de vida e autoestima foram produzidos pelos alunos em forma de crônicas, contos

e poesias, que eram escolhidos por votação da turma para publicação no blog. Os textos produzidos pelos alunos foram melhorando gradativamente em termos de qualidade de escrita e conteúdo, pois tinham a preocupação com a escrita correta e publicações a serem lidas por todos.

Todos os projetos desenvolvidos e suas atividades foram apresentados na 2ª Mostra Pedagógica Anual Escolar, que aconteceu no final do ano letivo, na qual trabalhos de diferentes disciplinas e projetos desenvolvidos durante o ano são apresentados pelos próprios alunos para a comunidade escolar, incluindo pais, familiares e amigos. Durante a Mostra, observou-se a grande participação dos alunos, explicando os projetos desenvolvidos, distribuindo panfletos e apresentando as suas produções.

Com o intuito de avaliar as propostas desenvolvidas, questionamos as professoras a respeito de suas percepções em relação ao desenvolvimento dos projetos através de um questionário online. Todas as quatorze professoras responderam às questões, incluindo a professora de Geografia que não conseguiu dar andamento ao projeto, a orientadora pedagógica e a vice-diretora.

Avaliação das propostas efetuadas pelas professoras

O quadro 1 apresenta as categorias criadas para as respostas das professoras à questão 1: “Partindo das ações de ensino aprendizagem realizadas, de que forma a contextualização dos conteúdos influencia no processo de ensino aprendizagem?”.

Quadro 1 - Partindo das ações de ensino aprendizagem realizadas, de e que forma a contextualização dos conteúdos influencia no processo de ensino aprendizagem?

CATEGORIAS	FRASES EXTRAÍDAS DAS RESPOSTAS
A) Possibilita maior significação e compreensão dos conteúdos 43% (n=6)	Pela elaboração de pensamentos que se relacionem, enriquece o processo de ensino aprendizagem; Deixa-o mais dinâmico, mais próximo da realidade, mais significativo para o aluno; Auxilia no entendimento das disciplinas; Um agente facilitador; Faz com que o conteúdo seja mais concreto, mais próximo do aluno e a aprendizagem se efetive; Alunos a perceberem a importância dos temas.
B) Desperta o interesse e a motivação dos alunos 29% (n=4)	Aulas mais interessantes no ponto de vista principalmente dos alunos; Se for contextualizado, o aluno interessa-se pelo conteúdo; O aluno tem motivação de aprender e é de seu interesse; Uma motivação maior por parte do aluno o que nos leva a um resultado bastante positivo.
C) Promove a autonomia e a mudança de comportamento 29% (n=4)	O aluno pode interagir nesse processo passando a ser o agente de sua aprendizagem; Favorece a mudança de hábitos, aprendizagem colocada em prática; O aluno constrói o seu conhecimento, buscando leituras e informações afins; Promove a aprendizagem como mudança de comportamento.
D) Gera expectativas 7% (n=1)	Processo lento de tomada de consciência, que no momento gera expectativas.

Fonte: elaborado pelos autores.

No quadro 2 encontram-se as respostas das professoras à questão 2: “Quais foram as dificuldades encontradas na aplicação das ações de ensino aprendizagem/ projetos?”.

Quadro 2 – Quais foram às dificuldades encontradas na aplicação das ações de ensino aprendizagem/ projetos?

CATEGORIAS	FRASES EXTRAÍDAS DAS RESPOSTAS
A) Tempo restrito 43% (n=6)	Tempo curto para acrescentar este projeto dentro das aulas; Pouco tempo diante do currículo; A dificuldade esteve relacionada a tempo pois tenho um período de aula semanal em cada turma e temos reuniões, avaliações; Pouco tempo disponível para a preparação das atividades; Em certas disciplinas o tempo de que dispomos é um tanto breve; Tempo restrito para a evolução do trabalho lúdico e para a compreensão das ações desenvolvidas por eles.
B) Desinteresse e resistência dos alunos 36% (n=5)	A indisciplina e o desinteresse por parte dos alunos ajudaram para que o trabalho não fosse satisfatório; Apesar da falta de interesse de uma grande maioria tive muitas surpresas; Resistência de alguns alunos; Alguma resistência por parte de certos alunos; No início houve resistência por parte dos alunos, porque falava exatamente o contrário do que eles estavam acostumados a vivenciar.
C) Adequar a metodologia, os conteúdos e a escrita 29% (n=4)	Dificuldade em escrever para que o projeto ficasse mais visível; Fazer com que meu aluno entendesse a proposta do projeto; Um pouco de dificuldade por minha disciplina ser matemática, até que aos poucos isso foi sendo vencido; Buscar uma metodologia que envolvesse os alunos.
D) Falta de envolvimento e apoio dos professores 21% (n=3)	Alguns professores não se envolvem de forma efetiva nos projetos, há uma certa dificuldade dos novos colegas entenderem o trabalho e apropriarem-se dele, mesmo com a explanação inicial que todo ano os pesquisadores se dedicam a realizar; Falta apoio do grupo de colegas; Relutância por parte dos professores em trabalhar interdisciplinarmente
E) Falta de estrutura física da escola 14% (n=2)	Dificuldades estruturais como falta de espaço adequado para algumas atividades; Sala de informática quase não está disponível;
F) Sem dificuldades significativas 14% (n=2)	Não tive muitas dificuldades, pois o tema tratado foi do interesse de todos; Não encontramos dificuldades significativas.

Fonte: elaborado pelos autores.

No quadro 3, estão apresentadas as categorias para as respostas à questão 3: “Qual a sua opinião sobre o trabalho interdisciplinar por projetos?”.

Quadro 3 – Qual a sua opinião sobre o trabalho interdisciplinar por projetos?

CATEGORIAS	FRASES EXTRAÍDAS DAS RESPOSTAS
A) Auxilia a aprendizagem por ampliar as relações entre os conteúdos e a realidade 57 % (n=8)	Tanto alunos como professores aprendem e entendem que todos os conteúdos são interdisciplinares; Fixa mais na cabeça do aluno pois este visualiza e vivencia um mesmo tema em várias disciplinas; Dá aos alunos uma visão sobre vários aspectos, dentro de mais de uma disciplina; Trabalha com a realidade de nossos alunos; É uma forma de integrar as disciplinas e fazer com que o aluno perceba o ensino como um bloco único e não fragmentado em "gavetinhas"; Dá significação ao processo ensino-aprendizagem; É mais abrangente e a forma de socializar os conhecimentos é mais acessível; O olhar globalizado visa fazer projetos interdisciplinares e assim facilita o aprendizado do aluno.

<p>B) Enriquece as relações interpessoais e interações sociais 50 % (n=7)</p>	<p>Fundamental para fazer o elo professor-aluno e professor-professor; Há busca de criar alternativas em grupo para solucionar e mudar a questão problemática; O grupo se envolve com o problema; Alunos e professores podem estipular juntos os objetivos e as estratégias para atingi-los; Os professores se relacionam e conversam entre si sobre os alunos; Um instrumento a mais e valioso no crescimento do aluno como educando e como cidadão; É uma oportunidade de sentar com o colega, trocar informações e aprender juntos.</p>
<p>C) Apresenta alguns entraves 29 % (n=4)</p>	<p>Apesar do tempo que nós professores não disponibilizamos, é muito conveniente e proveitoso; Quando os docentes se motivam é de fundamental importância na escola; Falta diálogo entre os colegas, envolvimento maior entre esses e os alunos, precisamos mudar essa visão de que cada disciplina é uma "gaveta" separada; Na escola pública nem sempre é possível devido a questões burocráticas tipo horário pra reunião, carga horária, liberação de alunos mais cedo.</p>

Fonte: elaborado pelos autores.

No quadro 4, estão apresentadas as categorias para as respostas à questão: “Como você avalia as intervenções dos pesquisadores durante as oficinas pedagógicas e o processo formativo?”.

Quadro 4 - Como você avalia as intervenções dos pesquisadores durante as oficinas pedagógicas e o processo formativo?

CATEGORIAS	FRASES EXTRAÍDAS DAS RESPOSTAS
<p>A) Positivas em relação à cooperação dos pesquisadores 43% (n=6)</p>	<p>Trabalham dialogicamente com os professores e equipe diretiva, combinando as reuniões, sugerindo temas e enfoques a serem trabalhados pelos professores, acolhendo os professores com menos disposição e empenho com carinho; Eles estavam sempre disponíveis em nos auxiliar; Demonstram solicitude, bom preparo e organização, sempre dispostos a auxiliarem sempre que for necessário; De grande valor; Estiveram bastante presentes nos motivando e questionando sobre os assuntos abordados; Nos auxiliam e nos dão um norte referente aos nossos planejamentos em consonância com o projeto em pauta.</p>
<p>B) Positivas em relação ao impacto no trabalho docente 57% (n=8)</p>	<p>Só vieram a enriquecer o nosso trabalho, nos acrescentando sempre um algo a mais em cada reunião; Lembramos de falar sobre os temas alimentação saudável e promoção da saúde, que muitas vezes, são esquecidos ou não praticados por alguns professores; Contribuindo em informações que enriqueceram nossas práticas; Conseguimos trocar ideias e com isso nos proporcionar momentos de reflexão sobre nossas práticas pedagógicas; Muito motivadoras para o desenvolvimento de projetos em sala de aula; Nos orientam e auxiliam a trabalhar questões práticas com os alunos, sobre temas de extrema importância; Acrescentando ideias e enriquecendo o processo desenvolvido ao longo do andamento do projeto; Nosso trabalho em conjunto com as áreas afins ou mesmo por séries tem um resultado positivo no decorrer das aulas e ao longo dos trimestres.</p>
<p>C) Positivas em relação às contribuições para a escola e os alunos 29% (n=4)</p>	<p>Mantém a equipe diretiva, professores e alunos informados sobre os dados da pesquisa através da análise dos dados, o que possibilita a visualização dos "problemas" e a intervenção pedagógica para a tentativa de minimizá-los; Com a duração deste projeto de pesquisa na escola temos a oportunidade de reforçar para os alunos a importância do tema; Estão aparecendo resultados positivos com os alunos; Muito importante esse vínculo da Universidade com as escolas públicas desta sociedade, vem somar e trazer novas informações para a comunidade escolar.</p>

Fonte: elaborado pelos autores.

Discussão

Observa-se que a maioria das docentes propôs a estratégia de projetos de aprendizagem, considerando que o modelo sugerido nas oficinas pedagógicas pedia a construção de ações de ensino aprendizagem baseadas em uma metodologia ativa na qual os alunos pudessem exercer uma postura (cri)ativa, autoral e construtiva em relação aos conhecimentos sobre a promoção da saúde. Importante mencionar que, em períodos anteriores, as docentes haviam passado por processos formativos sobre metodologias de ensino aprendizagem para se trabalhar a promoção da saúde na escola, incluindo a metodologia de projetos.

A maior parte das professoras observou que a contextualização influencia positivamente o processo de ensino-aprendizagem (Questão 1). As categorias indicam que a contextualização aproxima os conteúdos escolares da realidade do aluno, favorecendo a sua compreensão, além de despertar o interesse do aluno e promover a sua autonomia. Embora tenham percebido uma resistência inicial por parte dos alunos, já que as ações nos projetos abordavam alguns hábitos contrários aos seus, a grande maioria das docentes observou que contextualizar os conteúdos com assuntos relacionados ao cotidiano dos alunos, como foi o caso da promoção da saúde, fez com que se mostrassem mais motivados e envolvidos.

Os alunos construíram ações baseadas nos novos conhecimentos, resolveram questões, pesquisaram, construíram textos, materiais e atividades, participaram ativamente das etapas do projeto, experimentaram colocar-se no lugar do professor, avaliaram suas produções de textos, compreenderam a importância de se alimentar saudavelmente desde o desjejum, entre outras ações. Puderam dar significado e importância aos conteúdos e à promoção da saúde, o que repercutiu positivamente na modificação de alguns hábitos, como alimentar-se de forma mais saudável, exercitar-se, promover a auto estima, etc. Portanto, a contextualização também favoreceu o exercício da autonomia e a mudança de comportamento.

“Contextualizar o ensino significa incorporar vivências concretas e diversificadas e também incorporar o aprendizado em novas vivências” (MELLO, 2004, p. 62). A literatura avança ao propor que o conhecimento seja contextualizado de modo a permitir que os alunos estabeleçam relações com suas experiências. Trabalhar questões pertinentes à realidade dos alunos, aproximando-as e confrontando-as com os conhecimentos escolares, possibilita uma interação entre seus saberes informais com os conhecimentos científicos, o que torna possível a (re)construção dos conhecimentos em um nível mais elaborado, com maior significado na sua vida, capaz de influenciar suas ações e decisões (BRASIL, 2013; MELO, 2004).

Neste sentido, considerando que durante o período escolar os estudantes entram na puberdade e se tornam adolescentes, contextualizar os aspectos de promoção da saúde neste processo de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais torna-se não apenas uma atitude de cuidados e responsabilidade da escola para com seus educandos, mas uma atitude voltada à sua instrumentalização e conscientização em relação à promoção da sua saúde (BRASIL, 1998; 2013). É durante a adolescência, este longo e delicado período de transição, que o indivíduo deve reconstruir sua autoimagem, suas relações com o mundo adulto, sua autonomia, adquirir valores morais e éticos, e encaminhar-se para a vida adulta (ABERASTURY; KNOBEL, 1981). Além dos aspectos psicossociais e fisiológicos, os aspectos comportamentais como os hábitos alimentares e de atividade física tem um grande impacto na saúde e no crescimento, no que diz respeito a prevenção da obesidade, do sedentarismo, e das enfermidades associadas. As demandas do crescimento também podem ser sentidas como “cobranças” do mundo externo, o que frequentemente acarreta sofrimento, rebeldia, podendo gerar depressão, transtornos alimentares, refúgio nas drogas, entre outras complicações (OUTEIRAL, 2008).

Portanto, contextualizar os fenômenos fisiológicos e psicossociais vividos pelos alunos, refletir sobre a importância dos aspectos de promoção da saúde na sua vida, os diferentes

contextos socioculturais, através de ações de ensino aprendizagem que requeiram o envolvimento ativo do aluno na sua ação de aprender e apreender, significa promover que construam seus conhecimentos e sua autonomia, necessários para atuarem de forma embasada na melhoria da qualidade de vida e saúde. Além de promover a conscientização sobre suas responsabilidades e direitos em relação à promoção da saúde, na elaboração de intervenções, na adoção e divulgação de rotinas saudáveis de vida e na participação social.

“[...] o ensino deve ir além da descrição e constituir nos estudantes a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação” (BRASIL, 2013, P. 33).

Os projetos *Alimentação no Folclore e Recreio Dirigido*, desenvolvidos respectivamente pela professora de português/literatura nas turmas 61, 62 e 70, e pela professora de educação física na turma 70, foram propostos de maneira individual, em função do tempo restrito alegado pelas docentes, já desde a primeira oficina, para atividades coletivas de planejamento e execução.

Os projetos interdisciplinares reuniram docentes de acordo com as turmas que tinham em comum. Apenas o *Desjejum Saudável* desenvolvido nas turmas 81 e 82 teve o andamento tal qual havia sido proposto. As disciplinas envolvidas, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Educação Física e Ciências trabalharam concomitantemente os temas em sala de aula, desenvolvendo as principais atividades conjuntamente. O projeto *Qualidade de Vida: Beleza e Saúde* foi desenvolvido apenas pela professora de português, visto que a professora de Geografia não dispôs do tempo necessário para a execução do planejamento inicialmente idealizado em conjunto.

Os projetos desenvolvidos cumpriram a proposta de requisitar maior protagonismo dos alunos, envolvendo-os ativamente em ações construtivas e responsáveis em relação aos conhecimentos sobre promoção da saúde. Contaram com o planejamento prévio e mediação do professor, que propôs tarefas, instigando a curiosidade, a problematização, as reflexões e as ações por parte dos alunos. Moura e Barbosa (2013) explicam que os projetos de aprendizagem são centrados no aluno e por eles desenvolvidos sob a orientação do professor em uma ou mais disciplinas ou conteúdos curriculares, tendo por objetivo a aprendizagem de conceitos e o desenvolvimento de habilidades e competências específicas. Estes autores o diferenciam dos projetos de ensino, centrados no ensino e no professor, desenvolvidos apenas por determinação dos professores, com a finalidade de produzir novas formas e meios de ensino aprendizagem. Portanto, os projetos aqui descritos situam-se predominantemente como projetos de aprendizagem.

Neste contexto, Ilha *et al.* (2015) analisaram as percepções de professores e alunos sobre o desenvolvimento da promoção da saúde através da aprendizagem por projetos com dois enfoques diferentes, projetos de aprendizagem e de ensino. No primeiro enfoque, com o grupo A, o aluno exerceu uma postura ativa, construindo o conhecimento de forma colaborativa e com a mediação do professor. No segundo, com os grupos B e C, o professor foi o mentor das atividades e o aluno apenas as desenvolveu. Observou-se que o primeiro enfoque possibilitou maior motivação dos escolares para modificarem seus hábitos em relação a saúde. Portanto, para o desenvolvimento da promoção da saúde através da aprendizagem por projetos, há que se promover uma participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, para que se produzam bons resultados em relação à qualidade de vida e saúde.

Em relação às dificuldades encontradas pelos professores (Questão 2), o “tempo restrito” foi a categoria mais frequente, refletindo o pouco tempo para planejar e dedicarem-se aos projetos, as poucas aulas com determinadas turmas, outras tarefas dentro da escola, pouco

tempo para a evolução do trabalho e para que os alunos compreendessem as ações. Apesar de disporem cerca de dois a três meses para desenvolverem os projetos, as docentes alegaram a necessidade de cumprirem os conteúdos obrigatórios pré-estabelecidos para a disciplina. Portanto, os projetos foram desenvolvidos alternadamente com os outros conteúdos curriculares.

O pouco tempo disponível dos professores para outras atividades é uma realidade bastante comum nas escolas públicas brasileiras, onde há uma sobrecarga de trabalho, de horas-aula frente aluno, destinando-se menor tempo para o planejamento e aperfeiçoamento docente. Soma-se a isto a desvalorização da renda destes professores que trabalham de dois a três turnos ao dia, em duas ou três escolas diferentes, agravando ainda mais o problema da falta de tempo pela sobrecarga de trabalho.

Neste mesmo contexto, Hypolito e cols. (2009) discutem a intensificação do trabalho decente, uma tese iniciada por diversos autores desde a década de 80. Caracterizam-na como um processo que leva à redução do tempo entre as jornadas de trabalho; à falta de tempo para a qualificação; à sensação persistente e crescente de sobrecarga de trabalho; além disso, este processo reduz a qualidade do tempo; introduz soluções simplificadas para compensar o tempo reduzido de planejamento, entre outras características. Isso acaba reduzindo as chances de decisão pessoal e o planejamento a longo prazo; aumenta a dependência de materiais externos e técnicos especialistas externos; distancia ainda mais a concepção e a execução, o planejamento e o desenvolvimento; aumenta o isolamento, reduzindo as chances de interação e reflexão conjunta. Frequentemente, o processo de intensificação é apoiado e confundido como uma forma de profissionalização, o que corrobora para agravar ainda mais esta situação (HYPOLITO *et al.*, 2009).

Apesar de apenas um projeto interdisciplinar ter sido plenamente desenvolvido, a grande maioria das docentes referiu-se positivamente à esta estratégia de trabalho (Questão 3), por ampliar as relações interdisciplinares entre os conteúdos e a realidade, possibilitar uma visão mais global e menos fragmentada dos conhecimentos, além de propiciar os encontros e as trocas entre os professores, favorecendo a interação entre professores e alunos, e enriquecendo as relações interpessoais.

Krug *et al.* (2016), ao questionarem dez professores do ensino médio acerca do processo de desenvolvimento e aplicação de um projeto de aprendizagem, também observaram uma resposta positiva. O projeto abriu possibilidades para um trabalho interdisciplinar, contribuindo tanto para a prática pedagógica quanto para o desenvolvimento profissional docente, motivando o professor e despertando nele a necessidade e a importância de refletir sobre sua prática. Os professores ainda apontaram que o projeto proporcionou aos alunos muita motivação, interesse, atuação, integração e responsabilidade.

Mesmo que as professoras reconheçam a importância do trabalho interdisciplinar por projetos, percebe-se que não costumam organizar-se desta forma. Apenas um projeto foi desenvolvido de modo interdisciplinar, apesar do trabalho coletivo nas oficinas pedagógicas. Na categoria “apresenta alguns entraves” para realização deste tipo de trabalho, as docentes reforçaram a falta de tempo, a grande carga horária, a falta de integração entre as diferentes áreas, a falta de motivação de alguns colegas docentes e as questões burocráticas da escola.

Muitas das dificuldades e entraves apontados pelas nossas professoras assemelham-se àquelas encontradas no estudo de Augusto e Caldeira (2007), ao questionarem vinte e oito docentes da área de ciências naturais da rede pública de São Paulo acerca das dificuldades para a realização de um trabalho interdisciplinar. Destacaram a falta de tempo dos professores; a falta de recursos materiais e espaço físico adequado; a falta de integração entre as áreas; a quantidade insuficiente de aulas; indisciplina e desinteresse dos alunos; carga excessiva de trabalho; preocupação em cumprir com o conteúdo pré-estabelecido, medo de sair do tradicional; burocratização da escola, entre outros.

No entanto, nas nossas docentes, foi possível observar uma atitude em pensar e abordar a promoção da saúde para além dos conteúdos de suas disciplinas mesmo nos projetos individuais, evidenciando as relações interdisciplinares que o tema promoção da saúde demanda. Fazenda explica que a interdisciplinaridade é uma exigência natural e interna das ciências, no sentido de melhor compreensão da realidade que ela nos faz conhecer (FAZENDA; VARELLA; ALMEIDA, 2013).

“A aquisição de uma atitude interdisciplinar evidencia-se não apenas na forma como ela é exercida, mas na intensidade das buscas que empreendemos enquanto nos formamos, nas dúvidas que adquirimos e na contribuição delas para nosso projeto de existência” (FAZENDA, 2010, p166). Ferreira (2010) complementa que é por meio da atitude interdisciplinar do professor, que se pode trilhar o caminho para passar das vivências às experiências formadoras da prática do professor interdisciplinar.

A resistência ao trabalho interdisciplinar pode também ser atribuída ao fato de que os atuais professores não passaram por uma formação inicial numa perspectiva interdisciplinar e contextualizada. A formação dos professores continua ocorrendo da mesma forma fragmentada, em disciplinas estanques que não se comunicam. A atual legislação educacional brasileira já consolidou a possibilidade de projetos de formação interdisciplinar para todos os níveis de ensino, seja para futuros profissionais ou para alunos desde a educação infantil. No entanto, são muitas as resistências à sua implementação, tornando difícil romper com a estrutura disciplinar em todo o sistema educacional (ARAÚJO, 2014).

O autor ressalta a resistência das escolas e universidades ao trabalho interdisciplinar tem como uma das principais justificativas os exames seletivos anuais para ingresso no ensino superior, como o vestibular, criando um círculo vicioso entre os níveis e anos do ensino. Salienta, ainda, que boa parte destas avaliações, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), já exige leituras interdisciplinares dos estudantes em suas questões, e mesmo assim, a estrutura das escolas não vem acompanhando tais mudanças (ARAÚJO, 2014).

No entanto, Nicoletti e Sepel (2016) investigaram a presença da interdisciplinaridade e da contextualização em provas do Enem, no período 1988 a 2014, a partir da abordagem da temática vírus. Das 29 questões relacionadas à temática vírus, 17 delas apresentaram enunciados interdisciplinares, porém, apenas uma delas exigia a utilização de conhecimentos de mais de uma área para sua resolução. Embora todas as questões sido contextualizadas em um dado período histórico ou região, a contextualização do enunciado não era útil para a resolução de quase um terço delas. Ou seja, apesar do esforço dos elaboradores das provas do Enem, cuja premissa é sua construção baseada na contextualização e interdisciplinaridade, as suas questões pouco colaboram para estimular no aluno a construção de relações entre as áreas do conhecimento.

A avaliação das docentes em relação às intervenções de formação e pesquisa durante as oficinas pedagógicas foi unanimemente positiva (Questão 4). Foram destacados o enriquecimento para o trabalho docente, a oportunidade de trocas e reflexão sobre a prática; a colaboração, a presença e o auxílio dos pesquisadores; a visualização de dados e problemas da escola, tais como os resultados positivos com os alunos, informações importantes, o vínculo com a universidade. Isto mostra-nos que as ações formativas desenvolvidas nas oficinas pedagógicas, baseadas na participação, na colaboração entre professores e pesquisadores, na construção de conhecimentos e estratégias de ensino aprendizagem voltadas à promoção da saúde, geraram benefícios ao trabalho docente, bem como um retorno positivo à escola e aos alunos.

Da mesma forma, no estudo de Pessano *et al.* (2015), as avaliações dos professores que participaram de um processo de formação continuada a partir da contextualização de uma temática ambiental foram positivas em relação ao processo de formação coletiva e ao desenvolvimento das ações educativas. Entre as justificativas apontadas pelos docentes,

destacaram-se a oportunidade de diálogo e a integração entre os colegas e as áreas; a atualização e a motivação proporcionados pela metodologia; a importância de estudar e aprofundar o tema, de conhecer a visão dos alunos sobre o tema, entre outras. Além disso, observaram o interesse dos educandos pelas atividades desenvolvidas.

Em nosso trabalho, apesar do pouco tempo disponível de cada docente em particular, mas graças ao espaço e tempo destinados para a formação pela direção da escola, as professoras puderam, com a orientação dos pesquisadores, elencar informações sobre a escola, aprofundar seus estudos sobre promoção da saúde, discutir estratégias para desenvolver o tema, construir e desenvolver novas propostas de ensino-aprendizagem, inovar suas práticas pedagógicas e refletir sobre elas. A agilidade observada no planejamento das professoras já durante a primeira oficina chamou a atenção, em relação às definições de temas, objetivos, tarefas e ações. Isto provavelmente teve influência dos períodos de formação precedentes desta pesquisa-ação dos quais alguns professores haviam participado nos anos anteriores. O tempo de duração da pesquisa-ação foi citado como algo positivo na categoria “contribuições para a escola e os alunos”.

A reflexão e os questionamentos sobre a prática pedagógica foram um ponto positivo destacado pelos professores na categoria “contribuições ao trabalho docente”, além da possibilidade de pensarem sobre os alunos e perceberem os reais problemas da escola. A reflexão sistemática, continuada e coletiva, torna-se central para direcionar, reorientar e transformar a prática pedagógica (ZEICHNER, 2008), no sentido de atender às demandas de desenvolvimento pessoal e profissional docente e das demandas do processo de aprendizagem dos alunos e também dos próprios docentes (NÓVOA, 2001).

Nóvoa (2009) defende a ideia da escola como lugar da formação dos professores, como espaço coletivo de reflexão sobre o trabalho docente, análise, acompanhamento e supervisão das práticas pedagógicas, com o objetivo de transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e relacionar a formação docente ao desenvolvimento de projetos educativos na escola.

Neste trabalho, procurou-se criar um espaço coletivo de “investigação-formação” dentro do contexto escolar investigado, a partir das oficinas pedagógicas, cuja metodologia pressupõe ação, reflexão e aprendizagem, fomentando a construção de conhecimentos pedagógicos a partir das experiências docentes. Neste espaço, sob a orientação dos pesquisadores, as professoras puderam instrumentalizar-se, planejar e discutir seus projetos com o grande grupo, executá-los com seus alunos, refletir sobre eles e avaliá-los em seguida. As relações interdisciplinares inerentes aos temas de promoção da saúde, exigiu esforço, diálogo e uma atitude diferente e desafiadora das docentes em pensarem seus projetos além dos conhecimentos disciplinares corriqueiros de suas matérias.

Fica evidente que é tarefa da escola disponibilizar e programar o tempo escolar, abrangendo a diversificação das atividades de ensino e aprendizagem, a formação docente continuada, entre outras ações, com o intuito de torná-las mais significativas aos alunos e aos professores. Portanto, cabe à escola e aos profissionais da educação que nela atuam, organizarem-se para viabilizar outras formas de organizar as atividades curriculares e se prepararem para as mudanças no ensino.

O regimento escolar e o projeto político-pedagógico, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, devem conferir espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade (BRASIL, 2013, p.118).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, estabelecidas na Resolução Nº 2 de 1º de julho de 2015, salientam que a formação continuada deve se efetivar por meio de um projeto formativo norteado pela reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e o exercício profissional, e a construção da identidade do profissional do magistério (BRASIL, 2015).

Nóvoa (2009) ressalta a necessidade da construção de políticas públicas que reforcem os professores, seus saberes e campos de atuação, que valorize as culturas docentes e não os considere como simples consumidores da indústria universitária de ensino. No entanto, lembra que a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou decisão superior, evidenciando a necessidade de se promover novos modos de organização dentro da profissão docente, marcada por tradições individualistas. Para o autor, através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática pode-se reforçar a identidade profissional do professor, essencial para que se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas de intervenção.

Para Imbernón (2009), quando o professor percebe a repercussão das possíveis mudanças da sua prática na aprendizagem dos alunos, é que pode mudar suas crenças e atitudes de forma significativa, abrindo-se para a formação como um benefício individual e coletivo.

Considerações Finais

Como parte de um processo de formação continuada, o presente trabalho possibilitou, através das oficinas pedagógicas, a construção e o desenvolvimento de estratégias de ensino aprendizagem, em especial projetos de aprendizagem, contextualizadas a partir do tema promoção da saúde. Os projetos foram elaborados e desenvolvidos pelas professoras, um deles interdisciplinar e três individuais, envolvendo ativamente os alunos, que participaram através de pesquisas, produções, reflexões e mudanças de hábitos.

Na sua maioria, as docentes acreditam que a contextualização do tema promoção da saúde possibilita uma maior significação e compreensão dos conteúdos; desperta o interesse dos alunos; promove sua autonomia e mudança de hábitos, e dessa forma enriquece o processo de ensino aprendizagem.

Em relação ao trabalho interdisciplinar por projetos, apesar de nem todas mostrarem-se preparadas para trabalhar desta forma, acreditam que o mesmo favorece e facilita o processo de ensino aprendizagem, por ampliar as relações entre os conteúdos e a realidade, possibilitando um olhar menos fragmentado e mais integrado dos fenômenos; enriquecer as relações interpessoais e as interações sociais; apesar de apresentar alguns entraves pelo caminho, tais como o pouco tempo disponível, a falta de diálogo e motivação de alguns colegas docentes e as questões burocráticas da escola.

As docentes ainda enumeram as dificuldades encontradas na realização dos projetos, tais como o tempo restrito para o planejamento e execução dos mesmos diante das exigências do currículo; o desinteresse e resistência dos alunos; a adequação da metodologia, dos conteúdos e da escrita; a falta de envolvimento dos colegas professores e a falta de estrutura física da escola.

Em relação às intervenções dos pesquisadores-formadores durante as oficinas pedagógicas e o processo formativo, as avaliações foram unanimemente positivas, por promoverem contribuições ao trabalho docente, tais como a formação coletiva, as trocas entre os colegas e a reflexão sobre a prática pedagógica; pelo auxílio e cooperação dos pesquisadores, trazendo motivação, orientação, acolhimento; e pelas contribuições à escola e aos alunos, possibilitando visualizar, analisar e interferir sobre a realidade encontrada.

Ressalta-se a importância de se estabelecer espaços permanentes de formação e desenvolvimento profissional docente dentro de cada escola. Um espaço coletivo pautado pela

colaboração, confiança, valorização mútua, contextualização e problematização da realidade, reflexão sobre as práticas, diálogo entre as áreas do conhecimento. Um espaço onde os professores, com o apoio da escola e, quando necessário, com o auxílio de outros professores, formadores e colaboradores, busquem construir novos saberes, compartilhar as suas práticas, transformar suas experiências e seus conhecimentos, desenvolver-se pessoal e profissionalmente. Desta forma, será possível contribuir para enriquecer o processo de ensino aprendizagem, tornando-o mais significativo para os alunos e para os próprios professores, além de contribuir para a formação de cidadãos autônomos e responsáveis, capazes de atuar na melhoria de sua qualidade de vida, saúde e demais aspectos da sua vida.

Referências Bibliográficas

- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência Normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- ARAÚJO, U. F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação**. São Paulo: Summus Editorial, 2014.
- AUGUSTO, T. G. S.; CALDEIRA, A. M. A. Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares Em escolas estaduais, apontadas por professores da área de Ciências da natureza. **Investigações em Ensino de Ciências**. V12(1), pp.139-154, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação Básica. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Cadernos de Atenção Básica: Saúde na escola**. Brasília: MS, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Políticas de Saúde/Ministério da Saúde. A promoção da saúde no contexto escolar. Informes técnicos institucionais. **Revista de Saúde Pública**, v 36, n(2): 533-5, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº2 de 1º de julho de 2015**. Brasília: CNE/CP, Diário Oficial da União, 2 de julho de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017.
- FAZENDA, I. C. A. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuição das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v.1, n.1, p.10-23, out 2011.
- FAZENDA, I. C. A.; VARELLA, A.M.R.S.; ALMEIDA, T.T.O. Interdisciplinaridade: tempos, espaços, proposições. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.3, n.11, p.847-862, set-dez 2013.
- FAZENDA, I. C. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental. Contribuições das pesquisas sobre Interdisciplinaridade no Brasil: O reconhecimento de um percurso. In: DALBEN, A. I. L. F. *et al.* **XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte: Autêntica: 2010.

- FERREIRA, N. R. S. Currículo: espaço interdisciplinar de experiências formadoras do professor da escola de educação básica. **Revista Interdisciplinaridade**, São Paulo, Volume 1, número 0, p.01-83, Out, 2010.
- HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e auto intensificação do trabalho docente **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.100-112, Jul/Dez 2009.
- ILHA, P.V.; LIMA, A. P. S.; ROSSI, D. S.; KRUG, M. R.; SOARES, F. A. A. Aplicação de um projeto promoção da saúde através do ensino de ciências: perfil dos alunos participantes In: **Anais do II Seminário Internacional de Educação em Ciências/ Sintec2**, 2012, Rio Grande RS: FURG/NUEPEC, 2012. p.349 359
- ILHA, P.V.; DE LIMA, A.P.S.; ROSSI, D. S.; WOLLMANN, E. M.; SOARES, F. A. A. Promoção da saúde a partir da aprendizagem por projetos. **Atos de Pesquisa em Educação (FURB)**. v.1, p.280 , 2015.
- ILHA, P.V.; SOARES, F.A.A. Desenvolvendo a promoção da saúde no ambiente escolar através da aprendizagem por projetos. In: COPETTI, J.; FOLMER, V. **Educação e saúde n contexto escolar**. Uruguaiana: Universidade Federal do Pampa, 2015. p.54-75
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- KRUG, M. R.; ILHA, P. V.; SOARES, F. A. A. Projetos de trabalho: percepções de alunos e professores quanto sua eficácia de ensino. **Educere et Educare: revista de educação**. v.2, n.22, jul/dez, 2016.
- LIMA, A. P. S.; ROSSI, D. S.; ILHA, P.V.; KRUG, M. R.; SOARES, F. A. A. O ensino multidisciplinar como estratégia pedagógica para melhoria do conhecimento nutricional de estudantes do ensino fundamental. **Revista Ciências & Idéias**, v.5, p.67 82, 2014.
- MELLO, G.N. Por uma didática dos sentidos. Capítulo 7. In: MELLO, Guiomar Namó. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos para o século XX?** São Paulo: Artmed, 2004.
- MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. In: **Anais Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos**. Caxambu - MG: ANPEd, 2006.
- MOURA, D. G; BARBOSA, E. S. **Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais**. 8.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013, 246 p.
- NICOLETTI, E. R.; SEPEL, L. M. N. Contextualização e interdisciplinaridade nas provas do Enem: analisando as questões sobre vírus. **Acta Scientiae**, v.18, n.1, jan./abr., 2016.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 14 jan. 2015.
- NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, n.142, maio 2001. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>. Acesso em: 3 fev. 2015.
- NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009, p 10-18.
- OUTEIRAL, J. **Adolescer: Estudos sobre a Adolescência**. 3ª ed. revisada, atualizada e ampliada. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2008.
- PESSANO, E. F. C.; LANES, K. G.; LANES, D. V. C.; FOLMER, V.; PUNTEL, R. L. A contextualização como estratégia para a formação continuada de professores em uma unidade de atendimento socioeducativo. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias** v. 14, nº 3, p.340-360, 2015.
- ROSSI, D. S.; KRUG, M. R.; VILANOVA ILHA, P.; LIMA, A. P. S.; SOARES, F. A. A. Imagem corporal, aspectos nutricionais e atividade física em estudantes de uma escola pública. **Adolescência & Saúde**, v.10, p.36 44, 2013.

ROSSI, D. S.; LIMA, A. P. S.; WOLLMANN, E. M.; ILHA, P. V.; KRUG, M. R.; CARLAN, C. B.; DAL MOLIN, V. T. S.; SOARES, F. A. A. Oficinas pedagógicas relacionadas a temas promoção da saúde auxiliando na formação continuada de professores. **CCNExt Revista de Extensão**, v.3, p.733-739, 2016.

ROSSI, D. S.; KRUG, M. R.; ILHA, P. V.; SOARES, F. A. A. A imagem corporal na promoção da saúde dos alunos: visão de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v.9, p.196-211, 2014.

ROSSI, D. S.; ILHA, P. V.; CARLAN, C.; KRUG, M. R.; SOARES, F. A. A. Atividade física para promoção da saúde nos conteúdos curriculares In: **Anais do III Seminário Internacional de Educação em Ciências/ Sintec3**, 2014, Rio Grande, São Leopoldo: Casa Leiria, 2014. v.3. [<http://www.casaleiria.com.br/sintec3/sintec3.htm>]

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. **Oficinas de Ensino: O quê? Por quê? Como?** 4ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.29, n.103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

2.5 ARTIGO 4

Situação: Publicado

Anais do I Encontro Regional de Ensino de Ciências, UFSM, Santa Maria, 30 e 31 de março de 2017.

OFICINAS PEDAGÓGICAS PARA CONSTRUÇÃO DE ARTIGOS CIENTÍFICOS E APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Daniela Sastre Rossi Visintainer⁽¹⁾, Ana Paula Santos de Lima⁽²⁾, Carolina Braz Carlan Rodrigues⁽³⁾, Phillip Vilanova Ilha⁽⁴⁾

Metodologia do Ensino/Relato de Experiência.

⁽¹⁾ Estudante de Doutorado do Programa de Pós-graduação Educação em Ciências/UFSM; Santa Maria, RS; danisrvisintainer@gmail.com;

⁽²⁾ Estudante de Doutorado do Programa de Pós-graduação Educação em Ciências/UFSM; Santa Maria, RS; ana_paula.sm@hotmail.com;

⁽³⁾ Estudante de Doutorado do Programa de Pós-graduação Educação em Ciências/UFSM; Santa Maria, RS; carolina_carlan@hotmail.com;

⁽⁴⁾ Professor Doutor do Magistério Superior na Universidade Federal do Pampa/UNIPAMPA; Uruguaiana, RS; phillip@unipampa.edu.br.

RESUMO

Este relato refere-se a uma etapa de formação docente continuada, baseada em oficinas pedagógicas para a construção de artigos científicos e apresentação de trabalhos em eventos. O objetivo foi proporcionar aos professores que escrevessem e divulgassem suas práticas pedagógicas contextualizadas a partir da promoção da saúde, construindo artigos, resumos e apresentando seus trabalhos em eventos científicos. Participaram onze docentes de uma escola pública estadual que lecionavam disciplinas de diversas áreas nos últimos anos do ensino fundamental, e oito pesquisadores vinculados ao PPG Educação em Ciências/UFSM. As seis oficinas promoveram reflexões e registros das práticas docentes; estudo das normas de formatação e elaboração de artigos e resumos; formas de apresentação de trabalhos em eventos; pesquisas nas bases de dados e em periódicos científicos; construção da redação dos artigos e resumos pelos professores. As docentes organizaram-se em dois grupos e uma escreveu individualmente, conforme os trabalhos realizados nos anos anteriores. Ao final, apresentaram seus trabalhos no XIX Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão da Unicruz, dois deles na modalidade oral e um na modalidade pôster; seus resumos foram publicados no Anais do evento. Um dos artigos completos foi publicado em um periódico científico. As oficinas pedagógicas proporcionaram às docentes a oportunidade de refletirem coletivamente, escreverem e fundamentarem os relatos sobre suas práticas pedagógicas contextualizadas com a promoção da saúde, além de reconhecerem e valorizarem a importância do seu trabalho diário em sala de aula, especialmente pelos resultados positivos obtidos com seus alunos no decorrer dos projetos sobre a promoção da saúde.

Palavras-Chave: Oficinas pedagógicas; Formação docente; Promoção da saúde; Pesquisa-ação colaborativa.

INTRODUÇÃO

Há algumas décadas os modelos de formação docente apontam para a necessidade de um desenvolvimento pessoal e profissional contínuo, baseado na ampliação da autonomia do professor em relação à sua carreira e ao funcionamento escolar e construído em espaços coletivos de reflexão, formação e produção de conhecimento pedagógico.

A atual postura de pesquisa propõe um processo voltado ao estudo dos saberes dos atores em seu contexto real de trabalho, em situações concretas de ação, considerando a hipótese de que “os saberes profissionais são saberes em ação ou ainda, saberes do trabalho, saberes no trabalho” (TARDIF, 2014, p.256). Não há mais como considerar que a teoria resida apenas nas universidades e a prática nas escolas fundamentais e médias, ignorando-se o fato de que as teorias sempre se produzem pelas práticas e que estas sempre refletem um determinado aporte teórico (ZEICHNER, 2003). Afinal, o que caracteriza a profissão docente, ressalta Nóvoa (2009, p.13), “são as práticas pedagógicas, investidas do ponto de vista teórico e metodológico, que dão origem à construção do conhecimento profissional docente”.

Diversos autores argumentam em favor dos espaços coletivos para a formação e o desenvolvimento profissional docente, destinados à reflexão da própria prática enquanto atividade social (ZEICHNER, 2003), ao reforço das dimensões coletivas e colaborativas, ao trabalho em equipe, à intervenção conjunta nos projetos educativos da escola, à produção de seus saberes e valores (NÓVOA, 2009). Assim como esses autores, Imbernón (2009) defende o desenvolvimento de uma cultura formativa que possibilite a verdadeira autonomia do professor, sendo protagonista ativo de sua formação no seu contexto de trabalho.

Neste contexto, as oficinas pedagógicas constituem espaços bastante apropriados para efetivar os encontros formativos, para a construção criativa e coletiva de conhecimentos na escola e para promover transformações na prática docente. Segundo Buogo et al. (2005), as oficinas caracterizam-se pela interação entre os professores experientes e interessados em determinado assunto, para aprofundar uma compreensão, analisar situações-problema, buscar soluções dentro do contexto. Sua metodologia associa a ação e a reflexão, a investigação e a construção coletiva de conhecimentos, combinando-se o trabalho individual e a tarefa socializada, implicando, portanto, em relações interdisciplinares (VIEIRA; VOLQUIND, 2002).

Tendo em vista difundir as boas práticas pedagógicas, construídas e desenvolvidas no decorrer dos processos de formação docente na escola, bem como fomentar a produção de conhecimento dos professores a ser compartilhado com seus pares, é que se justifica este trabalho. O objetivo principal foi proporcionar, através das oficinas pedagógicas, que os professores refletissem, escrevessem e divulgassem suas práticas pedagógicas contextualizadas a partir da promoção da saúde, construindo artigos científicos, resumos e apresentando seus trabalhos em eventos científicos.

METODOLOGIA

Esse trabalho fez parte do projeto “Intervenções no ambiente escolar utilizando a promoção da saúde como ferramenta para melhoria do ensino de ciências”, realizado em uma escola pública estadual no município de Santa Maria- RS, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria, sob o número: 23081.004120/2011-90. Desse projeto emergiram diversas pesquisas colaborativas entre os anos de 2011 a 2015.

No decorrer do seu desenvolvimento, assuntos relacionados à promoção da saúde foram trabalhados como temas norteadores da formação continuada de professores dos últimos anos do ensino fundamental. Parte dessas formações, atreladas a essa pesquisa-ação colaborativa, ocorreu a partir de oficinas pedagógicas sobre temas relacionados à promoção da saúde e metodologias ativas de ensino aprendizagem para desenvolvê-los. Nas oficinas, os professores elaboraram e desenvolveram ações de

ensino contextualizadas com a promoção da saúde, especialmente na forma de projetos de aprendizagem, desenvolvidos individualmente e interdisciplinarmente.

O atual relato diz respeito à etapa de formação posterior ao desenvolvimento dos projetos de trabalho, intitulada “Construção de artigos científicos como prática pedagógica reflexiva”, ocorrida durante o ano letivo de 2014. Participaram onze professoras, que lecionavam as disciplinas de Língua Portuguesa (3), Educação Física (2), Geografia, Matemática (3), Ciências e História. Participaram também oito pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências/UFSM.

Nessa etapa, foram desenvolvidas seis oficinas pedagógicas durante o primeiro semestre letivo no turno da manhã, voltadas ao estudo, reflexão e construção de artigos científicos sobre as práticas pedagógicas contextualizadas a partir da promoção da saúde, desenvolvidas nos anos anteriores. Detalhadamente, trabalhou-se em cada uma das seis oficinas: 1) Reflexões sobre as práticas pedagógicas e o registro das atividades didáticas já realizadas nos anos anteriores; 2) Como elaborar resumo, resumo expandido e artigo científico; 3) Normas da ABNT e periódicos científicos; 4) Elaboração da redação do resumo, resumo expandido e artigo científico; formatação dos trabalhos científicos; 5) Formas de apresentação dos trabalhos em eventos: congressos, seminários, encontros; 6) Escolha do evento para apresentação dos trabalhos, exploração das normas de submissão, definição do tipo de trabalho e tipo de apresentação; elaboração do cronograma para finalização dos trabalhos e inscrição no evento. Além das seis oficinas presenciais, ocorreram orientações presenciais e à distância, via e-mail, para auxílio na construção da redação dos artigos e da apresentação dos trabalhos. A proposta incluiu, para o segundo semestre do ano letivo, a apresentação dos trabalhos produzidos em eventos da área educacional e/ou a submissão para publicação em periódico científico.

Para registro das oficinas pedagógicas e dos trabalhos desenvolvidos durante as mesmas, utilizou-se a observação participante e anotações no diário de campo, especificando acontecimentos, percepções, desfechos e detalhes dos momentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira oficina, as professoras foram instigadas a refletir sobre as ações de ensino realizadas nos anos anteriores, que haviam sido contextualizadas a partir da promoção da saúde e desenvolvidas, em grande parte, sob a forma de projetos de aprendizagem; estes desenvolvidos em uma única disciplina e também interdisciplinarmente. A reflexão gerou ricas discussões, lembranças de casos bem sucedidos, mostrando a satisfação com os resultados obtidos com os alunos a partir dos projetos, muitos alteraram seus hábitos alimentares e de atividade física, interessaram-se em pesquisar sobre os níveis de atividade física e hábitos alimentares dos demais colegas e comunidade, preocuparam-se em escrever corretamente os textos sobre promoção da saúde, inclusive poesias, que seriam publicados no blog criado por eles e a professora.

Nesse momento de debate, as docentes foram convidadas a colocar suas experiências no papel e escrever um artigo científico a partir de suas experiências pedagógicas com a promoção da saúde. A proposta incluiu uma série de oficinas para aprender a construir e formatar os artigos científicos, resumos e resumos expandidos, e posteriormente apresentá-los em algum evento da área de ensino e educação e/ou submetê-los para publicação em algum periódico científico.

A maioria das docentes expressou motivação em divulgar seus trabalhos. Algumas acreditavam tratar-se de trabalhos “simples demais” para serem apresentados, mesmo sabendo dos bons resultados obtidos com os alunos. Outras revelaram-se preocupadas com a falta de tempo para dedicar-se ao artigo, com a falta de costume e prática em escrever. Mesmo assim, disseram que “estavam se sentindo importantes, ansiosas em participar”, apesar de sentirem certo medo, por se tratar de algo novo em suas rotinas e que exigiria muita responsabilidade.

Prontamente, começaram a anotar as atividades desenvolvidas nos projetos dos anos anteriores, os passos planejados e desenvolvidos, o desfecho e os resultados com os alunos, etc. Então organizaram-se em dois grupos, reunindo-se conforme o trabalho em conjunto realizado nesses projetos, um deles com quatro docentes e o outro com seis. Houve uma docente que propôs-se escrever individualmente conforme havia desenvolvido o projeto.

Na segunda oficina, trabalhou-se como elaborar um resumo, um resumo expandido e um artigo científico, quais as partes que os compunham e como desenvolvê-las. De modo participativo, as professoras tentaram transpor os projetos realizados para o formato de trabalhos científicos. Qual foi o objetivo do projeto, o que fez parte da metodologia e como descrevê-la, de que modo explanar os resultados, como fundamentar teoricamente o trabalho, como fazer uma discussão dos resultados? Muitas dúvidas foram surgindo, assim como descobertas e surpresas, afinal, um trabalho por elas considerado “simples” poderia transformar-se num artigo científico.

Na terceira oficina, foram exploradas as normas da ABNT para a construção dos trabalhos e os periódicos científicos online. A construção iniciada na oficina anterior era constantemente retomada e editada conforme as normas estudadas. Para buscar fontes de literatura e fundamentar teoricamente seu trabalho, as docentes pesquisaram e exploraram periódicos científicos online das áreas de interesse e outras bases de dados, como *Google acadêmico*.

Na quarta oficina, deu-se prosseguimento à elaboração da redação do resumo, do resumo expandido e do artigo científico, assim como a sua formatação. Cada um dos três grupos de professores recebeu orientação por um ou mais pesquisadores. Também observou-se grande envolvimento da maioria das docentes, umas com mais facilidade para realizar esse tipo de trabalho, outras com mais dificuldade em transcrever suas práticas.

Ao final da quarta oficina, pensou-se em quais eventos da área, a serem realizados no segundo semestre, os professores poderiam apresentar presencialmente seus trabalhos. Assim buscou-se por eventos de ensino e educação reconhecidos na área, que fossem realizados dentro do estado, perto da cidade onde trabalhavam os professores e que não demandasse muitos custos nem grande deslocamento.

Na quinta oficina, foram levantadas as formas de apresentação dos trabalhos em eventos como congressos, seminários, encontros, simpósios, enfocando a apresentação oral e em pôsteres. Foram explorados alguns recursos no computador, como planejar uma apresentação no *software* de apresentação de slides dentro do tempo estipulado, como elaborar um pôster com as principais informações do trabalho, etc.

Ao final dessa oficina, as participantes escolheram participar do evento XIX Seminário Interinstitucional de Pesquisa, Ensino e Extensão da Universidade de Cruz Alta (Unicruz) que seria realizado no início do mês de novembro, a 147 km da cidade onde as professoras lecionam.

Na sexta e última oficina, no início do segundo semestre, as docentes exploraram a página *online* do evento, observaram e debateram as normas de participação, as orientações para os autores no envio de trabalhos, o prazo para submissão, entre outras observações. Era necessário decidir qual o tipo de trabalho a ser enviado: resumo, resumo expandido ou trabalho completo; qual seria a forma de apresentação: oral ou pôster; como deveria ser a formatação dos mesmos.

As professoras definiram enviar um resumo simples de seus trabalhos, com a justificativa do pouco tempo fora das oficinas para finalizar o artigo na íntegra, que demandaria estudos extras, pesquisa para fundamentação teórica e dedicação para a escrita.

O primeiro grupo, formado por 4 docentes, optou pela apresentação oral do trabalho intitulado: *Aspectos relacionados às atividades físicas praticadas pelos alunos de uma escola estadual*. O segundo grupo, com 6 professoras, optou por apresentar um pôster do trabalho: *Projeto Desjejum Saudável: aquisição de boas práticas alimentares por alunos do ensino fundamental*. A professora que escreveu individualmente também optou pela apresentação oral do trabalho: *Promoção da Saúde na disciplina de Língua Portuguesa*. Em função da grande

carga horária de trabalho e dos custos de inscrição e viagem, ficou decidido que três docentes iriam apresentar os trabalhos, cada uma representando um dos três trabalhos no evento.

Assim, foram feitas as inscrições online das participantes. Houve um planejamento coletivo para finalização dos resumos que deveriam ser submetidos para a comissão avaliadora do evento até o final de setembro. Até o momento de envio dos trabalhos ao evento, houve uma orientação presencial e outras orientações à distância, para correção e formatação das redações dos resumos. Quando aprovados pela comissão avaliadora, as professoras editaram suas apresentações com o auxílio dos orientadores, presencialmente e à distância, via e-mail.

Os trabalhos foram apresentados nos dias 4 e 5 de novembro e seus resumos, publicados no Anais do evento (www.unicruz.edu.br/seminario/anais/2014).

Passada a participação no evento, a professora que escreveu individualmente seu projeto de trabalho finalizou seu artigo completo sob a orientação dos pesquisadores e submeteu-o ao periódico *Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI*. O artigo intitulado *Promoção da saúde no ensino da língua portuguesa: experiência de uma proposta pedagógica* foi avaliado, aceito e encontra-se publicado no volume 11, número 20, páginas 290-298, Maio/2015.

Em virtude das oficinas pedagógicas serem pautadas na formação crítica e reflexiva das práticas pedagógicas, constatou-se ressignificação das práticas docentes. Pena (2001) destaca que os professores mudam suas crenças ou reconstróem seus conceitos não somente como consequência da sua participação em atividades de formação continuada, mas que a predisposição pessoal para a mudança pode ser ampliada com o conhecimento de experiências bem-sucedidas, ou seja, pela reflexão e estudo de um trabalho desenvolvido com resultados positivos por outros professores ou até mesmo pelo próprio professor. A autora destaca que isso traz indícios de que o sucesso de uma prática pedagógica torna o professor mais predisposto a tentar realizar alguma modificação em sua prática.

De forma semelhante, essa peculiaridade foi evidenciada no presente estudo. Pois, por meio das reflexões, discussões, produções e, principalmente, pela divulgação dos resultados positivos encontrados nas práticas pedagógicas no ano anterior, percebeu-se que os professores ficaram mais abertos a testar novas hipóteses e ações pedagógicas, enxergando todo o seu trabalho desenvolvido anteriormente de forma escrita, refletindo sobre ele e percebendo a importância de suas ações.

Nesse sentido, para facilitar a formação dos docentes, Marcelo (2009, p.15-16) coloca que “devemos compreender o processo mediante o qual os professores crescem profissionalmente, bem como as condições que ajudam e promovem esse crescimento”. Clarke e Hollinsworth (2002) propõem um modelo não linear, interconectado, de formação docente, no qual a mudança docente ocorre pela mediação dos processos de aplicação e reflexão, em quatro âmbitos: o domínio pessoal (conhecimentos, crenças e atitudes dos professores), o domínio das práticas de ensino, o domínio externo e o domínio dos resultados obtidos. Esses autores defendem que as modificações nas práticas docentes se produzem tanto pela reflexão dos docentes como pela aplicação e compartilhamento de novos procedimentos. Imbernón (2009) ainda ressalta que, somente quando o professor percebe a repercussão das possíveis mudanças da sua prática na aprendizagem dos alunos é que mudam suas crenças e atitudes de forma significativa, abrindo-se para a formação como um benefício individual e coletivo.

CONCLUSÕES

As oficinas pedagógicas proporcionaram às docentes a oportunidade de refletirem coletivamente, escreverem e fundamentarem os relatos sobre suas práticas pedagógicas contextualizadas com a promoção da saúde, além de reconhecerem e valorizarem a importância do seu trabalho diário em sala de aula, especialmente pelos resultados positivos obtidos com seus alunos no decorrer dos projetos sobre a promoção da saúde. Dessa maneira, colocou-se em

perspectiva a escola como ambiente também de pesquisa, e o docente, como pesquisador da sua própria práxis, em concordância com o objetivo da pesquisa-ação colaborativa, ou seja, desenvolvendo-se em cooperação com os docentes e envolvendo-os na construção da sua formação.

REFERÊNCIAS

- BUOGO, A.L.; COSTA, A.E.; STEDILE, N.L.R.; MATTANA, S.M.D. Oficinas pedagógicas: experiências para qualificar a ação docente. **Anais do IV Encontro Ibero-Americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola**, Lajeado-RS, 24 a 29 de jul, 2005.
- CLARKE, D; HOLLINGSWORTH, H. Elaborating a model of teacher professional growth. **Teaching and Teacher Education**, nº 18, p. 947-967, 2002.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, nº 8, p. 7-22, 2009.
- NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009, p 10-18.
- PENA, G. A. C. O processo de mudanças na prática docente e a formação continuada de professores. In: **V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes**. Minas Gerais, 28 a 31 de agosto de 2001. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1409.htm>> Acesso em 19 jan. 2016.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p 245-276.
- VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de Ensino: O quê? Por quê? Como?** 4ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R.L.L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p 35-55.

2.6 MANUSCRITO 2

Situação: Não submetido

A CONTRIBUIÇÃO DA ESCRITA CIENTÍFICA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

THE SCIENTIFIC WRITING CONTRIBUTION IN PEDAGOGICAL PRACTICE AND PROFESSIONAL TEACHING DEVELOPMENT

Daniela Sastre Rossi Visintainer
Félix Alexandre Antunes Soares

Resumo: Este estudo, parte de uma pesquisa-ação, utilizou oficinas pedagógicas como estratégia de formação docente, voltadas à construção de artigos científicos pelos professores, tendo como finalidade suscitar a reflexão e a socialização das experiências pedagógicas desenvolvidas no decorrer dos processos formativos na escola. O objetivo deste trabalho é analisar as contribuições da escrita de relatos e artigos científicos, bem como a contribuição das oficinas pedagógicas na prática docente e no seu desenvolvimento profissional, a partir das percepções docentes. Participaram desta investigação oito professoras de diversas áreas que lecionam nos últimos anos do ensino fundamental em uma escola pública estadual no interior do RS. As docentes responderam a entrevistas semiestruturadas, que foram transcritas e submetidas à análise de conteúdo. De acordo com as respostas, o processo de escrita científica proporcionou que as docentes refletissem de modo a avaliar a própria prática; perceber necessidades e dificuldades; contextualizar sua prática; e motivar o trabalho pedagógico. A formação ao longo das oficinas, realizada em três ciclos distintos de acordo com seus objetivos, contribuiu no sentido de motivar e inovar as práticas pedagógicas; realizar um trabalho interdisciplinar e refletir sobre a prática. As oficinas mostraram-se um espaço coletivo produtivo para o desenvolvimento profissional, propiciaram que as docentes transformassem suas experiências em conhecimento profissional e inovassem suas práticas, além de possibilitarem o trabalho interdisciplinar. No entanto, a grande demanda de trabalho e a falta de tempo são obstáculos para a escrita, para a reflexão e para a avaliação sobre a prática, fora do espaço de formação nas oficinas.

Palavras-chave: oficinas pedagógicas – escrita científica - produção de conhecimento – desenvolvimento profissional

Abstract: As strategy of an action-research, pedagogical workshops were developed to instigate the construction of scientific article by teachers, and to incite reflection and socialization of their pedagogical experiences that were implemented during the processes of continuing teacher education in school. The aim of this study is to analyze the contributions of the scientific reports writing, as well as the contribution of the pedagogical workshops cycles in teaching practice and professional teacher development. Participated from this study eight teachers from different areas who teaches in the last years of an elementary public school in a city of RS/Brazil. Teachers answered to semi-structured interviews, which were transcribed and submitted to content analysis. According to the responses, the process of scientific writing allowed them to reflect and evaluate their own practice; contributed to perceive needs and difficulties; to contextualize the content; and motivate the pedagogical work. Continuous teacher education throughout the workshops, carried out in three distinct cycles according to

their objectives, contributed to motivate and innovate the pedagogical practices; accomplish an interdisciplinary work and reflect on the teaching practice. The workshops constituted a productive collective space for professional development, allowing teachers to reflect on and transform their experiences into professional knowledge, innovating their pedagogical practices, and promoting interdisciplinary work. However, the restricted time and the high demand for work are obstacles for writing, reflection and evaluation of practice beyond the space in the workshops.

Key words: pedagogical workshops - scientific writing - knowledge production – teacher professional development

Introdução

Desde os anos 90, os modelos de formação docente vêm apontando para a importância de um desenvolvimento profissional e pessoal contínuo do professor, embasado na *reflexão* individual e coletiva, na autonomia docente em relação aos objetivos e finalidades de seu trabalho, e no seu papel de liderança na reforma do ensino (ZEICHNER, 1993; 2003; 2008). Desenvolvimento profissional este, que seja constituído em espaços coletivos e colaborativos de formação dentro da própria escola, permeado pela reflexão, supervisão e análise partilhada das práticas, tendo em vista transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e relacionar a formação de professores aos projetos educativos nas escolas (NÓVOA, 2009).

Normas e diretrizes presentes em documentos oficiais brasileiros regem e orientam a formação de professores, bem como o seu trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) prevê o envolvimento de professores na participação de atividades relacionadas ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. E a resolução N.º 02/15, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente, em seu Art. 16 declara que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p.13).

O termo *desenvolvimento profissional docente* surgiu na literatura educacional para demarcar uma diferenciação com o processo tradicional e não contínuo de formação docente, e tem sido empregado por diversos autores no lugar de formação inicial e continuada (ZEICHNER, 2008; NÓVOA, 2009; MARCELO, 2009). Para Marcelo (2009), o termo desenvolvimento profissional é mais adequado à concepção do professor enquanto profissional do ensino, uma vez que sugere *evolução e continuidade*, superando a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores. O autor complementa que o termo pode sofrer modificações em função da evolução da compreensão de como se dão os processos de aprender e ensinar.

Tardif (2014) salienta que os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício, e que a prática docente cotidiana não é somente lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios. O autor reitera que, se os professores são sujeitos do conhecimento, devem fazer o esforço de agir como tais, ou seja, tornarem-se capazes de nomear, de objetivar e de partilhar a sua própria prática e a sua vivência profissional.

Ao se propor que os professores passem a ser vistos como sujeitos do conhecimento, ao invés de *objetos de pesquisa*, a produção dos saberes sobre o ensino não poderá mais ser privilégio exclusivo dos pesquisadores. A pesquisa universitária sobre o ensino começará a progredir a partir do momento em que reconhecer que não produz uma teoria sobre a prática, mas que ela é uma prática referente à atividade de ensino e aos atores, professores, que dispõem de seus próprios saberes e pontos de vista (TARDIF, 2014).

Apesar de uma quantidade cada vez maior de pesquisadores voltarem-se para o tema *produção de conhecimento docente*, ainda não é comum a academia e os próprios professores se considerarem como agentes significativos na construção do conhecimento em educação. Perceber, aceitar e incorporar o *produto* da prática dos professores como produção de conhecimento implica romper com o que conhecemos por produção de conhecimento estritamente ligada aos centros científicos (SILVA; COMPIANI, 2015).

A contribuição da pesquisa para o exercício da profissão e para a formação docente continuada dependerá de sua capacidade de atender às necessidades dos professores e de ajudá-los a solucionar as situações problemáticas encontradas (TARDIF, 2014). É nesta perspectiva que se desenvolvem, atualmente, práticas de pesquisa como a pesquisa-ação, na qual professores tomam parte e, juntamente com os pesquisadores, estão envolvidos de modo colaborativo e participativo na resolução de problemas, com objetivos de transformação e produção de conhecimentos, entre outros objetivos intervencionistas (THIOLLENT, 2011).

Neste contexto colaborativo e participativo, voltado à construção de conhecimentos, encontram-se as oficinas pedagógicas como estratégia metodológica para a formação de professores. As oficinas têm se mostrado uma modalidade de ação que contribui para a qualificação docente permanente, na medida em que são um espaço de natureza interdisciplinar, propício para discussões das práticas e para a construção de novas estratégias de ação pedagógica (BUOGGO *et al.*, 2005).

Em uma oficina, o coordenador não é o *transmissor do conhecimento*, mas irá oportunizar aos participantes que construam aquilo que necessitam saber, caracterizando uma abordagem centrada no aprendiz e na aprendizagem. A sua metodologia incorpora a ação e a reflexão, além da aprendizagem e da produção (PAVIANI; FONTANA, 2009).

O trabalho em uma oficina pedagógica é permeado pela reflexão sobre a prática, pela investigação e pela construção coletiva de conhecimentos, combinando-se o trabalho individual e a tarefa socializada, o que implica em relações interdisciplinares. Seus pressupostos ainda incluem a unidade entre a teoria e a prática, onde a teoria surge como uma necessidade para entender a prática, e onde as questões científicas e metodológicas são estudadas a partir da prática (VIEIRA; VOLQUIND, 2002).

Dadas as características de uma oficina pedagógica, que se constitui em um espaço de trabalho coletivo e (cri)ativo, torna-se pertinente e importante fomentar o desenvolvimento profissional dos professores, instigando a produção de conhecimentos pedagógicos. Nóvoa (2009) defende que, a partir da reflexão e análise coletiva de suas experiências pedagógicas, os professores podem transformá-las em *conhecimento profissional*. Ou seja, escrever relatos de suas experiências, refletindo sobre elas, fundamentando-as e produzindo conhecimentos a serem compartilhados com seus pares de outros centros e outras escolas.

A construção de narrativas e a sua leitura, análise e discussão, em contextos de formação inicial e continuada potencializam o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (REIS, 2008). O autor explica que, através da construção de narrativas, os professores reconstruem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação.

Ao desempenharem, simultaneamente, os papéis de atores e autores dos seus relatos, os professores possibilitam que os leitores acessem os seus percursos pessoais e profissionais, os

seus sucessos e fracassos e suas perspectivas em relação ao ensino, aprendizagem, avaliação e currículo (REIS, 2008). Assim, outros professores de outros centros e escolas, ao lerem, analisarem e discutirem essas narrativas, podem atribuir-lhes e apropriarem-se do seu conteúdo, extraindo dessas histórias os aspectos que consideram significativos. As narrativas, apesar do distanciamento de quem as lê e analisa, permitem a aproximação dos leitores por um mecanismo de identificação com as situações descritas, explica este autor.

A escrita como um recurso formativo, especialmente quando faz do processo de formação continuada e de autoformação, permite valorizar o pensamento e a experiência docente do professor e estimula a sua autoria (NORNBERG E SILVA, 2014). No entanto, os autores salientam que o processo de escrita e autoria precisa estar situado em um contexto de ação e reflexão, voltado à socialização, para que possa desencadear novas reflexões e atividades coletivas no espaço em que a prática docente é produzida.

Neste contexto, utilizando as oficinas pedagógicas como espaço coletivo de construção, ação e reflexão, procurou-se instigar a construção de artigos pelos professores, tendo em vista suscitar a reflexão e a socialização de suas experiências pedagógicas desenvolvidas no decorrer dos processos de formação continuada na escola, fomentando a produção de conhecimento docente, a ser compartilhado em revistas científicas e eventos da área de educação e ensino (VISINTAINER *et al.*, 2017). Assim, o objetivo do presente trabalho é analisar as contribuições da escrita de artigos científicos, bem como a contribuição das oficinas pedagógicas na prática docente e no seu desenvolvimento profissional, a partir das percepções docentes.

Metodologia

Esta pesquisa-ação está vinculada ao projeto “Intervenções no ambiente escolar utilizando a promoção da saúde como ferramenta para melhoria do ensino de ciências”, realizado em uma escola pública estadual no município de Santa Maria- RS, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria, sob o número: 23081.004120/2011-90. Deste projeto emergiram diversas pesquisas colaborativas entre os anos de 2011 a 2015.

Em uma pesquisa-ação, pesquisadores e professores estão envolvidos de modo cooperativo e participativo, em uma ação coletiva orientada à resolução de problemas ou objetivos de transformação. Um dos seus objetivos volta-se à produção de conhecimento, que seja útil para a coletividade, um conhecimento a ser relacionado com outros estudos, que contribua na análise de problemas educacionais, entre outros, de maior alcance. (THIOLLENT, 2011). A pesquisa-ação é desenvolvida através de uma espiral autorreflexiva de ciclos de planificação, ação, observação sistemática, reflexão, replanificação, nova ação, observação e reflexão (MOREIRA, 2011).

No decorrer desta pesquisa, assuntos relacionados à promoção da saúde foram trabalhados como temas norteadores da formação continuada de professores dos últimos anos do ensino fundamental. No ano de 2011, algumas atividades de formação envolveram o estudo de metodologias ativas de ensino aprendizagem para desenvolver os temas. Outras estratégias de formação ocorreram através de três ciclos de oficinas pedagógicas ao longo de três anos.

O primeiro ciclo deu-se através de três oficinas pedagógicas sobre temas relacionados à promoção da saúde (ROSSI *et al.*, 2016; ROSSI; KRUG *et al.*, 2014; ROSSI; ILHA *et al.* 2014), realizadas durante o segundo semestre letivo de 2012, voltadas ao estudo e reflexões acerca da importância e da possibilidade de se trabalhar os temas, contextualizando os conteúdos curriculares.

No segundo ciclo foram realizadas três oficinas no segundo semestre de 2013, voltadas à elaboração de estratégias de ensino aprendizagem para a promoção da saúde, as quais foram desenvolvidas pelos professores com todas as turmas dos últimos anos do ensino fundamental, especialmente na forma de projetos de aprendizagem individuais e interdisciplinares.

O terceiro ciclo envolveu a realização de seis oficinas pedagógicas ao longo do ano de 2014, voltadas ao estudo, à reflexão e à construção de artigos científicos a partir das práticas pedagógicas contextualizadas com a promoção da saúde, as quais haviam sido desenvolvidas nos anos anteriores. Após a escrita dos artigos e resumos, as professoras apresentaram seus trabalhos em um importante evento da área educacional, em cujos Anais seus resumos encontram-se publicados. Um dos trabalhos foi publicado em um reconhecido periódico científico (VISINTAINER *et al.*, 2017).

O atual trabalho diz respeito às percepções das docentes acerca das contribuições do terceiro ciclo de oficinas pedagógicas para a prática pedagógica e para a sua formação enquanto desenvolvimento profissional, o qual foi intitulado “Construção de artigos científicos como prática pedagógica reflexiva”.

Participaram oito professoras de diversas áreas, as quais responderam a uma entrevista semiestruturada a fim de avaliarem a repercussão da construção de artigos e apresentação de trabalhos na sua prática e no seu desenvolvimento profissional.

A primeira questão da entrevista buscou caracterizar as docentes e a sua participação nas formações: 1) Qual disciplina você ministra na escola? Qual seu tempo de atuação no magistério? Você participou das oficinas pedagógicas e outras formações em quais anos?

A segunda questão direcionou-se à avaliação da proposta do terceiro ciclo de oficinas, ou seja, a escrita de suas práticas: 2) A construção do artigo científico auxiliou a refletir sobre a sua prática pedagógica? De que maneira?

Por fim, a terceira questão refere-se às oficinas pedagógicas enquanto estratégia de formação docente: 3) As formações nas oficinas pedagógicas contribuíram para a sua formação? De que forma?

As entrevistas foram transcritas e as respostas submetidas à análise de conteúdo (BARDIN, 2011), desenvolvida a partir de categorias temáticas, chamada análise temática categorial. A análise envolveu as etapas estabelecidas de pré-análise, análise do material através da codificação e da categorização da informação, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Resultados e Discussão

No quadro 1 encontram-se as caracterizações das docentes participantes, disciplinas ministradas, tempo de magistério e períodos de participação nas formações, dados estes correspondentes à questão 1: Qual disciplina você ministra na escola? Qual seu tempo de atuação no magistério? Você participou das oficinas pedagógicas e outras formações em quais anos?

Quadro 1 – Qual disciplina você ministra na escola? Qual seu tempo de atuação no magistério? Você participou das oficinas pedagógicas e outras formações em quais anos?			
Nome	Disciplina	Tempo de Magistério em 2014	Participação nas oficinas e formações
A	Geografia	09 anos	2012, 2013, 2014
B	Língua Portuguesa/Literatura	14 anos	2011, 2012, 2013, 2014
C	Língua Portuguesa/Literatura	29 anos	2012, 2013, 2014
D	Língua Portuguesa	27 anos	2013, 2014
E	Matemática	10 anos	2012, 2013, 2014
F	História	11 anos	2011, 2012, 2013, 2014
G	Educação Física	10 anos	2011, 2012, 2013, 2014
H	Educação Física	02 anos	2013, 2014

Ao longo do tempo, algumas professoras foram transferidas de escola e outras ingressaram como parte do corpo docente. Das professoras entrevistadas nesta etapa de formação, três delas haviam participado de formações em 2011. Das oficinas, participaram seis professoras em 2012, oito em 2013 e oito em 2014, a atual etapa. Outras professoras como a de ciências, matemática e geografia participaram de todas as etapas, porém não compareceram no dia da entrevista, deixando de participar deste trabalho.

As professoras A, B e G escreveram um resumo de seu trabalho, construído a partir de um projeto interdisciplinar desenvolvido com as turmas de 6º ano e 6ª série do ensino fundamental. O resumo foi enviado e publicado no Anais de um importante evento da área educacional e o trabalho apresentado neste mesmo evento, na modalidade oral. Do projeto, sua escrita e apresentação, também havia participado uma professora de matemática, que não compareceu no dia da entrevista. O artigo completo iniciado pelas docentes, teve um bom andamento mas acabou não sendo finalizado, em função da grande demanda de trabalho e do pouco tempo disponível das professoras, fora do espaço das oficinas.

As professoras C, E, F e H escreveram seu resumo a partir de um projeto interdisciplinar desenvolvido com duas turmas de 8ª série do ensino fundamental, que se encontra publicado no Anais do mesmo evento, no qual apresentaram seu trabalho na modalidade pôster. Também haviam participado deste projeto, sua escrita e apresentação, as professoras de Ciências e Geografia, que não compareceram no dia da entrevista. O artigo iniciado pelas docentes acabou não sendo finalizado pelos mesmos motivos citados anteriormente, grande carga de trabalho e falta de tempo.

A professora D escreveu o resumo de seu projeto desenvolvido com duas turmas de 7ª série do ensino fundamental e o apresentou na modalidade oral no evento. A professora, que havia desenvolvido seu projeto de forma individual, deu continuidade ao processo de escrita do seu artigo, orientada por um dos pesquisadores, e o publicou em um reconhecido periódico científico.

No quadro 2, encontram-se as categorias e suas respectivas respostas, construídas a partir da questão 2: A construção do artigo científico auxiliou a refletir sobre a sua prática pedagógica? De que maneira?

Quadro 2 - A construção do artigo científico auxiliou a refletir sobre a sua prática pedagógica? De que maneira?

I - Avaliar a prática pedagógica – 75%

(A) “[...] e no momento que tu senta pra escrever, tu começa a perceber o quão rico foi o trabalho, o quanto trouxe de informações, o quanto trouxe de crescimento pra nós, pros alunos também...teve uma mudança de percepção, de mentalidade”.

(B) “[...] eu tô tendo outra visão, não é só dar aquela aulinha lá, o projeto pra mim me deu outra visão, agora que eu tô percebendo que é bom a gente fazer... quando começou o projeto eu disse “ai isso não vai dar em nada”, passou um ano, passou dois e a gente foi indo, indo [...]”.

(C) “Sim, durante a construção do texto é que nós refletimos bastante, e antes, a reflexão se deu para que todo o trabalho fosse feito. O artigo foi a culminância do projeto... relatou tudo o que a gente tinha feito e todas as ponderações, todas as ponderações que foram feitas durante o processo”.

(D) “Então é interessante isso também, porque aí faz com que a gente, enquanto professor, repense e faça uma análise não só se deu certo ou não, mas porque que não deu certo, ou como que deu certo, ou se alguém já tinha escrito sobre isso que é interessante”.

(E) “confesso que eu achei até um assunto bem simples... a gente fica esperando que só trabalhos mais grandiosos e com assuntos mais profundos que vão... esse assunto pode não parecer tão profundo, mas é bem importante na geração de hoje [...]”.

(H) “[...] às vezes na correria a gente acaba não avaliando tanto, né, o que deu certo, mas na hora de colocar no papel, a gente acaba pensando mais nos métodos que a gente usa, nos temas que trabalha com eles”.

II - Perceber necessidades (estudar, escrever) e dificuldades (escrever) – 50%

(D) “[...] E aí nesse exercício de escrever sobre o que eu havia trabalhado, o que eu havia pensado em fazer com eles, me obrigou a ter que ler a teoria sobre a prática que eu havia proposto na sequência didática”.

(E) “Me auxiliou a perceber que eu preciso escrever mais... fazer algumas coisas na minha aula eu já faço, só que a gente na correria[...] eu pelo menos peço muito nesse problema, nesse assunto, eu não escrevo e vai passando”.

(F) “eu tenho uma dificuldade muito grande de colocar no papel... a escrita pra mim é um pouco difícil ainda... estou em débitos com as outras professoras mas vou me organizar [...]”.

(G) “a gente pensa, às vezes, que não é capaz de escrever um artigo [...] tive muita ajuda das gurias... a gente bota no papel de uma maneira, mas não tem certeza se está correto [...] não é fácil colocar no papel, mais fácil tu fazer [...]”.

III - Contextualizar a prática pedagógica – 25%

(B) “[...] eu pedi para o 7º ano para eles fazerem um artigo de opinião sobre alimentação saudável e para o 8º ano sobre exercício físico e lazer... quero dar continuidade ano que vem, utilizar esses artigos de opinião para meus próximos alunos, e continuar esse projeto pois foi válido e deu resultado tanto na atividade física como na alimentação dos alunos [...]”.

(D) “[...] A gente trabalhou período simples e composto e procurei trazer tudo relacionado com saúde e qualidade de vida. Então é interessante isso também, porque mostra que é possível a gente fazer a questão da interdisciplinaridade”.

IV - Motivar o trabalho pedagógico – 12,5%

(B) “me acrescentou bastante, eu tenho 14 anos de magistério e esse ano de escrita me deu um “up” pra ir pra frente... às vezes, a gente acha que professora tem que ir lá, tem que dar aula, [...] a gente tem que fazer algo diferente [...] eles estão na era da informação”.

A categoria I (75%) mostra-nos que ao transcreverem suas práticas para o formato de um artigo, a reflexão desencadeada permitiu que as docentes avaliassem a sua prática pedagógica, visualizassem seu trabalho como um todo, analisassem-no e percebessem a sua evolução. Trabalhos estes, que foram desenvolvidos ao longo dos dois anos anteriores a esta etapa de escrita, alguns deles realizados de forma pontual, a maioria na forma de projetos interdisciplinares e individuais. No dia a dia do trabalho docente, percebe-se que a reflexão e avaliação ficam prejudicadas pela “correria”, como salienta a professora H.

No sentido de refletir e avaliar, Reis (2008) explica que a redação de relatos sobre as experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor ao desencadear, entre outros aspectos, (a) o questionamento das suas competências e das suas ações, (b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender, (c) o desejo de mudança, (d) o estabelecimento de compromissos e a definição de

metas a atingir. Foi possível perceber alguns destes aspectos de acordo com as respostas das nossas professoras.

Nornberg e Silva (2014) analisaram os significados e sentidos atribuídos por professores ao processo de escrita e autoria sobre sua ação docente. Observaram que o exercício da escrita possibilitou reflexões que ressignificaram os conhecimentos práticos e teóricos dos professores, embora o processo tenha sido caracterizado como árduo e até mesmo solitário. A atividade de escrita possibilitou uma determinada organização para os saberes da prática que os profissionais desenvolvem. As autoras acreditam que, ao exercitar a escrita reflexiva, o professor passa a realizar com maior autonomia a análise do seu contexto, o registro e a articulação teórico-reflexiva, o que lhe permite avaliar, revisar e ampliar o que faz enquanto docente.

A professora E, afirma ter achado um “assunto bem simples”, e acreditava que somente “trabalhos mais grandiosos e com assuntos mais profundos” eram publicados e divulgados. Neste caso em particular, a professora de Matemática fez parte de um projeto, juntamente com as professoras de Ciências, História, Língua Portuguesa e Educação Física, no qual obtiveram grande adesão dos alunos e perceberam mudanças nos seus hábitos em relação à promoção da saúde. Um trabalho que as desafiou a contextualizarem seus conteúdos com um tema de natureza interdisciplinar, em um trabalho coletivo e também interdisciplinar.

Ou seja, o assunto e o trabalho realizado não foram “simples demais” como pensou a professora, mas mostrou a sua ideia de que um trabalho realizado na escola básica não poderia ser assim tão relevante, apesar da docente ter percebido que “pode não parecer tão profundo, mas é bem importante na geração de hoje”. Por isso, merece ser compartilhado com outros professores de outros centros, tanto pelo sucesso nos resultados com os alunos, quanto pelo esforço e desafio em abrirem-se para o novo, pensarem e desenvolverem um trabalho coletivo e interdisciplinar, em meio à correria e à falta de tempo.

Em sua pesquisa, Nornberg e Silva(2014) também perceberam que o movimento de escrita dos professores produziu uma ruptura com a ideia de que o saber esteja somente localizado na instituição de formação, na figura do professor-formador, de quem se espera receber *prescrições pedagógicas* para a atividade docente. Zeichner (1993), afirmara que o movimento norteado pela *reflexão* também significa reconhecer que a produção de conhecimento sobre o ensino não é prioridade exclusiva das universidades e centros de investigação, e que os professores têm teorias que podem contribuir para uma base de conhecimentos do ensino.

Silva e Duarte (2001) analisaram o discurso de professores estagiários nos registros dos diários de aula e observaram a potencialidade da escrita na promoção da reflexão sobre a prática, segundo as respostas: “*Obriga-me a refletir sobre o meu trabalho, a analisá-lo com mais cuidado, encontrando pormenores importantes que de outra forma passariam despercebidos*”. Neste sentido, Peres et al. (2013) lembram que o profissional reflexivo consegue superar a *rotinização* de suas ações refletindo sobre as mesmas antes, durante e após executá-las.

Em se tratando de escrita e reflexões, Kierepka e Gülich (2014) investigaram os diários de aula dos professores de Ciências da educação básica, os quais foram utilizados como instrumentos para promover a reflexão individual a partir da escrita, num contexto de “investigação-formação-ação”. As professoras relataram a importância da reflexão como um meio para rever, analisar, reconstruir e transformar as práticas docentes. Perceberam a importância da sistematização das práticas ao escreverem no diário de aula, compreendendo que, num primeiro momento a escrita tende a ser uma descrição que evolui para uma reflexão. As autoras ainda observaram que as professoras também desenvolveram a reflexão entre os alunos em suas aulas, indicando que compreenderam o potencial formativo da reflexão, enquanto formação coletiva, o que implicou em seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Zeichner (1993) acrescenta que o ensino reflexivo se cumpre quando permite aos professores criticarem e desenvolverem suas teorias práticas à medida que refletem sozinhos, em conjunto, na ação e sobre a ação, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino. Ao expor suas teorias e práticas para si próprio e para seus colegas, o professor abre possibilidades de perceber suas falhas e, ao discutir publicamente com seus pares, todos têm mais chances de aprender uns com os outros e discutirem o desenvolvimento de sua profissão.

A categoria II (50%) refere-se às necessidades e dificuldades percebidas pelas docentes ao relatarem suas práticas. A necessidade de estudar a “teoria” para dar suporte à prática narrada, a necessidade de escrever mais, assim como a dificuldade de escrever foram elencadas. A professora E alega que, diante da “correria”, “acaba passando” e não escreve. Para a professora G, “mais fácil fazer” do que colocar no papel, achava que não seria capaz de escrever um artigo, que não tinha certeza se estava certo.

Neste sentido, Nornberg e Silva (2014) discutem a dificuldade, para o professor da Educação Básica, em embasar e construir conhecimento sobre a ação pedagógica que realiza, especialmente porque isso requer *espaço-tempo* para a reflexão e apropriação das dimensões teóricas. Para estes autores, esta é uma tarefa que exige a articulação simultânea da rigorosidade e da crítica teórica, com a intensidade descritiva do cotidiano da experiência didático-pedagógica realizada.

As dificuldades percebidas pelas nossas docentes, além da “correria” e falta de tempo fora do *espaço-tempo* proporcionado pelas oficinas, acabou por interromper a finalização de dois artigos completos, apenas um deles foi concluído e publicado em um periódico especializado. Os outros dois trabalhos foram escritos na forma de um resumo simples e publicado no Anais do evento no qual foram apresentados.

Ao investigar as narrativas de professores da escola básica na elaboração de um livro sobre suas práticas pedagógicas, Nornberg (2016) observou as dificuldades docentes para organizar as razões e situações de sua prática pedagógica, ou seja, transformar em texto o que é feito na ação educativa. Segundo a autora, o ato de escrever extrapola o exercício da docência e acaba evidenciando sentimento de insegurança, de medo da exposição, de desconforto e de vulnerabilidade de um professor que ousa escrever sobre sua prática e assim produzir conhecimento pedagógico.

Discutindo sobre a produção de conhecimento pedagógico, Saviani (1997) questionara o crescente uso do termo *construção de conhecimento*, tendo observado que este associa-se ao construtivismo, significando algo que o educando não conhecia e, através dos processos de ensino, passou a conhecer, havendo uma produção de conhecimento por parte do educando. Portanto, para que o professor tenha um papel no processo de produção de conhecimentos dos alunos, esses conhecimentos precisam ser produzidos pelo professor. Ou seja, ele precisa *dominar* esses conhecimentos para que possa contribuir para que o aluno chegue a esse domínio.

O autor aponta cinco categorias de conhecimentos que constituem uma *condição prévia* para o desempenho da função docente tendo em vista o objetivo de produzir conhecimento nas escolas. As categorias correspondem aos (1) *saberes específicos ou disciplinares*, (2) *saberes didático-curriculares*, (3) *saberes pedagógicos*, (4) *saberes críticos-contextuais* e (5) *saberes atitudinais*. Para o exercício pleno da função docente voltada à construção do conhecimento, é necessário que antes estes conhecimentos sejam produzidos pelo professor, de forma sistemática, como condição para que ele possa, de forma deliberada e também sistemática, desenvolver o processo de produção de conhecimento nos alunos (SAVIANI, 1997).

A categoria III (25%) indica que o processo de escrita reflexiva levou as docentes a contextualizarem seus conteúdos, inovando a sua prática pedagógica. Ambas as docentes de Língua Portuguesa, puderam perceber a importância da contextualização, seja pelas mudanças

observadas nos hábitos diários dos alunos, seja pela possibilidade de realizarem trabalho interdisciplinar. Em projetos temáticos desenvolvidos anteriormente, nossas docentes apontaram a contextualização como sendo um elemento facilitador do processo de ensino aprendizagem, que possibilita uma maior significação e compreensão dos conteúdos, desperta o interesse dos alunos e promove a autonomia e a mudança de comportamento.

Nossas docentes haviam contextualizado suas práticas com temas relacionados à promoção da saúde, tais como alimentação saudável, atividade física, lazer, qualidade de vida e saúde. Tais temas estão presentes na vida cotidiana dos alunos e contextualizá-los permite que apreendam seu significado e importância, apreendo-os, inclusive, no nível da ação, adotando hábitos e atitudes saudáveis de vida, como foi observado pela docente B. Além disso, a compreensão do tema promoção da saúde necessita de uma abertura de fronteiras entre as disciplinas, de um efetivo diálogo que permita conhecer suas diversas dimensões, já que neste tema convergem conhecimentos de diversas áreas. A professora H, procurou “fazer tudo relacionado com a saúde e qualidade de vida” e observou “mostra que é possível a gente fazer a questão da interdisciplinaridade”.

A contextualização e a interdisciplinaridade são princípios organizadores dos currículos para o ensino fundamental e médio brasileiro. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Básico enfatizam que o currículo deve ter um tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização (BRASIL, 2013) e, para tanto, as ações de formação docente devem permitir que os professores vivenciem seus processos formativos nesta mesma perspectiva.

Tais diretrizes salientam que o processo de ensino aprendizagem precisa ser contextualizado e globalizado, onde os conteúdos se comuniquem, se relacionem e se liguem à realidade, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências individuais e coletivas para perceber os problemas e intervir na realidade (BRASIL, 2013).

Segundo Mello (2004, p.62), “contextualizar o ensino significa incorporar vivências concretas e diversificadas, e também incorporar o aprendizado em novas vivências”. A autora salienta que contextualizar é uma *postura* frente ao ensino o tempo todo, não é o mesmo que exemplificar, onde o professor dá sua aula desvinculada da realidade, cheia de fórmulas e conceitos abstratos e cita exemplos na tentativa de torná-la mais atrativa. Já a interdisciplinaridade, segundo Fazenda (2014) diz respeito a uma atitude de abertura e diálogo entre os indivíduos e os saberes, requer uma relação de reciprocidade, mutualidade, um regime de copropriedade, interação, onde se busca a substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano e o estabelecimento de uma intersubjetividade.

A categoria IV (12,5%) aponta que escrever e refletir, após quatorze anos de magistério, motivou a docente para fazer algo diferente, fazendo-a perceber que ser professor não é só “ir lá” e dar aula, pois a “era da informação” na qual os alunos encontram-se, exige que o professor “faça algo diferente”.

Neste aspecto, Ludke e Boing (2012) lembram que o professor que busca realizar um bom trabalho necessita superar-se e reinventar-se constantemente. A entrada constante de novas gerações de alunos implica repensar a preparação dos professores para o trabalho. Larocca e Girardi (2011) observaram que um dos fatores mais significativos para a motivação dos professores está nos próprios alunos, no seu sucesso na aprendizagem, no retorno e na importância que dão ao trabalho docente.

Pena (2003), ao questionar profissionais da educação do ensino fundamental observou que a predisposição pessoal para a mudança pode ser ampliada com o conhecimento de experiências bem-sucedidas de outras professoras em diferentes contextos de trabalho. De acordo com as entrevistadas, um trabalho desenvolvido com resultados positivos em outras escolas as incentiva a realizarem experiências semelhantes em sua sala de aula.

Esta etapa formativa voltada à construção de artigos, procurou estimular e dar suporte às docentes para que transformassem suas experiências em conhecimento pedagógico, divulgando-os e compartilhando-os com seus pares. Nossas docentes puderam avaliar e analisar suas práticas, incrementando-as através da contextualização, da percepção das dificuldades a serem superadas, das necessidades de procurarem um suporte teórico, e sentiram-se motivadas a inovar. Percebe-se a importância e pertinência, não apenas da escrita, enquanto um processo com potencial formativo por suscitar a reflexão, mas da socialização das práticas, da sua publicação para que outros professores possam acessá-las e, da mesma forma, refletir e investigar suas ações, trazendo melhorias para o processo de ensino aprendizagem e para o seu desenvolvimento profissional. Foi com o intuito de promover a reflexão, a socialização e a discussão coletiva entre os professores que delineamos esta etapa de formação.

Nörnberg (2016) entende a narrativa como uma via de comunicação e de expressão do pensamento que elaboramos sobre nossa experiência. E acredita que a documentação produzida por professores e seus educandos precisa ganhar dimensões coletivas, ser *publicizada*, discutida entre pares, em contextos de formação continuada e inicial, mas, também em espaços extraescolares. A autora busca conhecer os conteúdos do processo de reflexão docente, e entender como essa reflexividade vai se constituindo. Deste modo, tenta compreender quais relações são produzidas “sobre e entre” o que a professora “diz e faz” na escola com seus alunos, buscando em sua escrita o conhecimento pedagógico que produz a partir do pensar sobre a sua prática.

No quadro 3 estão as categorias e suas respostas construídas a partir da questão 3: As formações nas oficinas pedagógicas contribuíram para a sua formação? De que forma?

Quadro 3 - As formações nas oficinas pedagógicas contribuíram para o seu desenvolvimento profissional? De que forma?

I - Motivar e inovar as práticas pedagógicas – 75%

- (A) “Com certeza [...] faz a gente mudar, enriquece o nosso trabalho diretamente com os alunos”.
- (B) “Sim, contribuíram tanto para os alunos quanto para mim. [...] interpretações, discussões, debates [...]”.
- (C) “Sempre surge uma nova ideia, uma metodologia diferente, uma nova ótica sobre um mesmo assunto [...]”.
- (D) “[...] auxiliou como um estímulo pra que a gente pensasse o planejamento de uma forma diferente [...] tanto que os meus planejamentos de lá pra cá eu tenho pensado em forma de sequência didática [...]”.
- (E) “Contribuíram sim, para fazer alguma coisa diferente, também para relacionar a saúde com a minha disciplina que até então eu não tinha pensado”.
- (G) “Contribui sim. Através dos projetos a gente mudou as aulas [...] modificou, me movimentou [...] com as intervenções eu me motivei e fiz algo diferente”.

II - Realizar um trabalho interdisciplinar – 37,5%

- (E) “Contribuíram para o trabalho interdisciplinar [...]”.
- (F) “[...] um momento da gente conseguir trabalhar junto, fazer um trabalho interdisciplinar, porque se a gente não tem um projeto, não tem espaço para sentar e conversar”.
- (H) “Acho que contribuiu na parte de tentar trabalhar junto, tentar interagir com os colegas [...] e isso acabou instigando, estimulando a gente trabalhar junto. Eu nunca tinha trabalhado com o professor de matemática, português [...]”.

III - Refletir sobre a prática pedagógica – 25%

- (A) “[...] elas contribuíram porque faz a gente refletir. Muitas vezes tu tá 60h dentro da sala de aula, tem situações e momentos que tu não percebe que poderia ser diferente [...]”.
- (F) “Sim, contribuíram como um momento da gente sentar, refletir [...]”.

A categoria I (75%) indica que as formações nas oficinas, ao longo de três anos, contribuíram principalmente para motivar e inovar as práticas dos professores, provocando mudanças nestas e nos planejamentos, enriquecendo o trabalho, trazendo novas ideias, metodologias, interpretações e debates, inclusive favorecendo os alunos. A professora E comenta que as oficinas contribuíram para relacionar a sua disciplina matemática com a saúde, algo que ela não tinha pensado antes, nos seus dez anos de magistério.

Neste período de três anos, foram realizados três ciclos de oficinas pedagógicas, cada qual com objetivos definidos nos quais foi possível observar uma abertura das docentes às inovações, em especial por terem percebido a repercussão de suas novas propostas com os alunos. Quando convidadas a narrarem suas práticas e divulgarem-nas em evento ou periódico científico, inicialmente as docentes ficaram receosas por se tratar de algo novo em suas atribuladas rotinas, no entanto, sentiram-se “importantes” e ansiosas em participar (VISINTAINER *et al.*, 2017), mostrando-se motivadas a tentar algo novo e desafiador.

Apesar do tempo corrido, da grande demanda de trabalho e outros entraves, observamos que as docentes motivaram-se em inovar suas práticas à medida que receberam o apoio enfático da gestão escolar, que reservou um *espaço-tempo* para as oficinas, formações e desenvolvimento dos projetos. Além disso, as professoras receberam orientação, auxílio e apoio dos pesquisadores, enquanto um grupo que se fez presente ao longo dos anos de formação e pesquisa. As docentes descobriram-se capazes de tentar novos desafios, abrindo-se para o trabalho coletivo e interdisciplinar, contextualizando seus conteúdos com temas não imaginados antes, escrevendo trabalhos a partir de suas experiências pedagógicas, entre outras ações.

Neste sentido, Rosalen e Rozineli (2007) lembram que a inovação não se caracteriza como aplicação de conhecimento produzido fora da escola e ausente à experiência do professor, mas que ela nasce de sua reflexão sobre a prática e da finalidade em questioná-la e compreendê-la a partir do contexto em que habitualmente ocorre. Os autores ainda destacam que a inovação da formação e da prática pedagógica não pode ser apenas *propósito e intenção*”, mas precisa transformar-se em movimento construtivo contínuo, criador de novos focos de investigação, estimulador de novas descobertas e propiciador de novas ações.

Urzetta e Cunha (2013) constataram que as ações de desenvolvimento profissional também foram apontadas como motivadoras de transformações na prática docente, conforme alegações das docentes da rede municipal de ensino de Uberlândia/MG. Foi possível observar que a participação dos professores gerou um comportamento diferenciado que os levou a buscar novas alternativas para sua prática, e a proposta passou a ter um papel estimulador na promoção do conhecimento.

As autoras reiteram que, ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não costumam relacionar as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas centradas na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores (URZETTA; CUNHA, 2013).

Chamou-nos a atenção as docentes com mais tempo de magistério, professora C com 29 anos de magistério e professora D com 27 anos de docência. Ambas lecionam a disciplina de Língua Portuguesa e estiveram bastante receptivas e empenhadas em inovar as suas práticas,

seja contextualizando seus conteúdos, abrindo-se a uma nova visão e metodologia, refletindo e implementando suas ações, escrevendo artigos e divulgando-os.

Neste contexto, Roggero (2007) analisou os discursos de 930 educadores da rede pública do estado de São Paulo, e observou que os mais velhos tenderiam a mostrar-se fechados à revisão ou reformulação da sua prática profissional e à participação em qualquer proposta de educação continuada. No entanto, Jesus e Santos (2004) explicam que a menor motivação do professor mais experiente pode atingir aqueles que eram inicialmente motivados, superaram as dificuldades, realizaram-se profissionalmente, mas acabaram distanciando-se e se desmotivando com a rotina profissional, sentindo necessidade de realização pessoal fora da profissão. Acreditam que os professores podem ter maior ou menos motivação em diferentes períodos da carreira.

Os professores investigados por Larocca e Girardi (2011) apontam que os alunos e seu aprendizado são os grandes responsáveis pela sua motivação. Os docentes manifestaram a necessidade de melhorar o clima relacional no ambiente de trabalho, o investimento em cursos de formação, o apoio efetivo ao seu trabalho e o reconhecimento do seu trabalho para sentirem-se ainda mais motivados. Rodrigues *et al.* (2012) também colocam que motivação é bastante influenciada pelo relacionamento com os gestores da escola. Quando o nível de conflito entre os profissionais é pequeno, a equipe torna-se mais produtiva, fomentando melhores construções de aprendizagens significativas junto à comunidade escolar, especialmente os alunos.

A categoria II (37,5%) indica a contribuição das oficinas deu-se no sentido de proporcionar um trabalho coletivo e interdisciplinar, um espaço para trocas e interação com colegas de diferentes áreas. A professora H, de Educação Física, relata que nunca havia trabalhado com as professoras de Matemática e Língua Portuguesa, mas sentiu-se instigada e estimulada a “trabalhar junto”.

Nas formações coletivas, cada docente, com as especificidades de sua área, propôs-se a pensar seus conteúdos para além dos limites de suas disciplinas, trocando experiências com as demais colegas, refletindo sobre suas práticas e construindo conhecimentos. Ou seja, o espaço coletivo de formação, constituído por docentes de diversas áreas, fomentou o trabalho interdisciplinar, realizado através de projetos, envolvendo vários professores em uma mesma turma de alunos. Segundo a professora F, “se a gente não tem um projeto, não tem espaço para sentar e conversar”.

No entanto, muitos destes projetos, realizados em etapas anteriores de formação, deram-se de modo individual, no qual as docentes ampliaram sua visão para além de suas disciplinas e contextualizaram seus conteúdos com a promoção da saúde, um tema que envolve conhecimentos interdisciplinares, mas não dispuseram de tempo suficiente para planejarem e desenvolverem seus projetos de modo interdisciplinar, juntamente com outras docentes.

Nestas etapas de formação anteriores, nossas docentes relataram alguns entraves e dificuldades para o trabalho interdisciplinar por projetos. Além do tempo restrito em relação às outras demandas do currículo e a excessiva carga de trabalho, as docentes perceberam uma resistência inicial e desinteresse dos alunos; dificuldades em adequar a metodologia, os conteúdos e a escrita; a falta de envolvimento, diálogo e motivação de alguns professores para este tipo de trabalho; e as questões burocráticas da escola. No entanto, acreditam que o trabalho interdisciplinar auxilia a aprendizagem por ampliar as relações entre os conteúdos das diversas áreas e enriquecer as interações e relações interpessoais.

Nossa *pesquisa-formação* voltou-se às docentes que atuam nos últimos anos do ensino fundamental, porém muitas delas atuam também nos anos iniciais, ensino médio e educação para jovens e adultos. Convém lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio propuseram uma estruturação curricular a partir de áreas de conhecimento, permitindo e exigindo a cooperação entre as disciplinas e potencializando as discussões acerca da interdisciplinaridade (BRASIL, 2012).

Para Fazenda (2014), o ensino interdisciplinar exige a proposição de novos objetivos, de novos métodos, de uma nova pedagogia, exige a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica. Portanto, faz-se necessária a eliminação das barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas que pretendem desenvolvê-las. A autora reforça a existência de alguns obstáculos a serem transpostos para viabilizar a prática interdisciplinar, tais como os (a) epistemológicos e institucionais, (b) psicossociológicos e culturais, (c) metodológicos, (d) materiais e (e) os relacionados à formação, que deve ser baseada em uma relação dialógica norteadas pela construção do conhecimento, exigindo uma formação teórica e um treino constante no trabalho interdisciplinar.

Além dos entraves existentes à implantação de uma proposta interdisciplinar no ensino, existe a necessidade do professor estar disposto a interagir com outras áreas do conhecimento, estar aberto ao diálogo com outros colegas, manifestando o interesse na troca de ideias e argumentos, visto que a prática interdisciplinar permite a transposição das diferentes áreas (RUAS *et al.*, 2017).

Para estes autores, a prática interdisciplinar surge da necessidade entre os pares e não como algo imposto, pois depende da motivação intrínseca de cada sujeito, no comprometimento de ações em parceria, estando dispostos a superar a fragmentação disciplinar e driblar os critérios institucionais regulamentados pela universidade. Além disso, acreditam que tais mudanças estejam ocorrendo aos poucos, que as pequenas ações em coletivo potencializam a realização de projetos interdisciplinares, extrapolam o espaço limitado de uma disciplina ou especialidade em um ambiente institucionalizado (RUAS *et al.*, 2017).

Pena (2001) destaca a importância atribuída pelas professoras ao trabalho coletivo quando se referem às mudanças na prática. A relevância deste tipo de trabalho é justificada pelas trocas de experiências com os colegas, discussões sobre os problemas e dificuldades que enfrentam ao tentar modificar a sua prática. Segundo as professoras, o trabalho coletivo na escola funciona com um ponto de apoio para que possam introduzir mudanças com mais segurança.

A categoria III (25%) refere-se a contribuição das oficinas como uma oportunidade de refletir sobre a prática, dada a oportunidade de parar, sentar, analisar, refletir o que poderia ser diferente no meio de uma rotina muitas vezes de “60 horas dentro da sala de aula”, palavras da professora A. O tempo restrito fora das oficinas pedagógicas em função da grande demanda de trabalho e a “correria” foi uma das dificuldades encontradas para o desenvolvimento dos projetos, para o planejamento em conjunto e para a conclusão da escrita dos artigos.

Apesar dos ciclos de oficinas anteriores terem sido norteados pela “reflexão-ação-reflexão” sobre o trabalho docente, foi justamente durante a etapa de narrarem os seus relatos, escrevendo-os com fins de socializá-los, o momento em que puderam analisar e avaliar as próprias ações, refletindo sobre elas, percebendo suas dificuldades e necessidades, a importância da contextualização e o quanto se motivaram para modificarem suas práticas.

O modo como foi estruturada a questão 2, deixou explícita a ideia de que a escrita auxilia a refletir sobre a prática pedagógica e foi assim estruturada de acordo com o título da etapa de formação ocorrida através das oficinas. Assim, grande parte da nossa discussão acerca da *reflexão* como parte indispensável do processo de formação e desenvolvimento profissional docente encontra-se junto à questão 2.

Signor e Henz (2014) investigaram as percepções de profissionais da educação de uma escola pública no interior do RS, quanto a formação continuada na escola em que trabalham. As respostas, organizadas em categorias, apontaram que os fatores determinantes da importância da formação continuada são a reflexão sobre a prática (67%), o planejamento e o estudo sobre o fazer pedagógico (50%), seguidos do elo entre a teoria e a prática (33%), o aprendizado constante (33%), entre outras.

De acordo com as respostas das docentes entrevistadas por Pena (2001), a autora afirma que as modificações na prática pedagógica devem ser analisadas como um processo que ocorre a longo prazo e depende fundamentalmente da reflexão. No momento em que aparecem dificuldades na prática, algumas professoras voltam às suas formas habituais de trabalho, às vezes sem refletir sobre as causas dessas dificuldades. Entretanto, parece que é a partir da reflexão sobre a prática, sobre a necessidade da mudança e sobre os empecilhos encontrados para realizar tais mudanças, que as professoras mostram-se predispostas a fazerem concretamente alterações em seu trabalho diário.

Os depoimentos dos professores de diversas áreas do ensino público fundamental de Caxias do Sul/RS, participantes de uma pesquisa sobre leitura e produção de textos escrita na sala de aula, destacaram que as oficinas pedagógicas proporcionaram a redescoberta de possibilidades, incluindo novas abordagens de ensino, a realização de um ensino integrado, um espaço para o trabalho em equipe, o tratamento interdisciplinar dos conteúdos, partir das situações reais e concretas, o desenvolvimento de atitudes críticas e científicas, a articulação entre teoria e prática, entre outros (PAVIANI; FONTANA, 2009).

Nornberg e Silva (2014) acreditam que as práticas colaborativas de formação docente aliam a busca pelo aperfeiçoamento profissional à análise crítica da sua atuação pedagógica. Para os autores, esta tendência apoia-se no exercício da capacidade reflexiva do educador sobre a sua própria prática e propõe que este aperfeiçoamento seja concebido como um ato permanente. Além disso, ressaltam a necessidade de considerar como conteúdo do processo formativo as questões e situações indicadas pelo professor a partir do seu contexto de docência.

A intenção da pesquisa-ação colaborativa, quando propõe o movimento da reflexão e da escrita, pretende desencadear um processo *autofornativo*. Ao ultrapassar as assessorias individualizadas e pontuais e propondo a escrita como estratégia formativa, assume-se um trabalho institucionalizado de acompanhamento comprometido com a efetiva qualificação dos profissionais da Educação Básica (NORNBERG; SILVA, 2014, p.198).

Fazenda *et al.* (2010) reiteram que a atitude reflexiva sobre a prática é a única forma de melhorarmos a própria prática. É para isso que servem os encontros de formação, que possibilitam a aproximação das pessoas, o diálogo com o outro, com o diferente que amplia a visão, proporcionando um ambiente favorável às trocas, à participação e ao comprometimento.

Considerações Finais

Observamos que as oficinas pedagógicas, enquanto espaço coletivo de formação, permeado pela reflexão-ação-reflexão, propiciaram que as docentes produzissem conhecimento a partir das suas experiências práticas, que foi socializado com seus pares através de apresentações orais e publicações. O exercício da escrita, apesar das dificuldades percebidas, promoveu a análise das práticas e a incorporação de novas estratégias de ensino aprendizagem e pressupostos como o da contextualização, fomentando as inovações e motivação docente.

As oficinas pedagógicas, enquanto estratégia de formação ao longo de três anos e divididas em três ciclos de acordo com seus objetivos, proporcionaram maior motivação e suporte para as mudanças e inovações na prática pedagógica. Além de fomentarem uma prática interdisciplinar neste espaço coletivo de formação, contribuíram também para promover a reflexão conjunta sobre a prática docente, enquanto um espaço formativo e reflexivo, no qual as docentes puderam “parar” e “sentar com o colega” no meio de uma rotina intensa de até 60 horas de trabalho.

Observou-se, de acordo com as respostas, que a “correria” e a grande demanda de afazeres dos professores são obstáculos para a reflexão, para a escrita e outras atividades de formação. Neste sentido, baseando-se nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica (BRASIL,

2013), cabe à escola disponibilizar e gerir o tempo escolar, programando-o de acordo com as atividades de ensino aprendizagem, a formação docente permanente e contextualizada à realidade da comunidade escolar. Ainda, cabe à escola e aos profissionais que nela atualizarem-se para viabilizar outras formas de organizar as atividades curriculares, preparando-se para as mudanças no ensino.

Apesar de não ser a realidade dos nossos professores nas escolas brasileiras, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente (BRASIL, 2015), em seu artigo 18, parágrafo 3º, estabelece que a valorização do profissional do magistério é uma dimensão da sua formação inicial e continuada e inclui a construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, que possam assegurar uma jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral em um único estabelecimento de ensino e destinação um terço da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como o planejamento de aulas, estudos, pesquisas e atividades formativas; a participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da escola; a participação em reuniões de estudo, trabalho, conselhos e colegiados; atividades de desenvolvimento profissional, entre outras.

Esperamos que num futuro próximo, com os esforços dos órgãos públicos e das próprias instituições de ensino, seja possível cumprir com tais preceitos e fomentar a valorização e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira de cada docente, de modo a colaborar com a melhoria das condições de trabalho dos professores e da qualidade do ensino brasileiro.

Referências Bibliográficas

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edição revisada e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BUOGO, A.L.; COSTA, A.E.; STEDILE, N.L.R.; MATTANA, S.M.D. Oficinas pedagógicas: experiências para qualificar a ação docente. **Anais do IV Encontro Ibero-Americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola**, Lajeado-RS, 24 a 29 de jul, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Seção 1, p.20, Brasília, DF, 31 jan. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação Básica. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº2 de 1º de julho de 2015: Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. Brasília: CNE/CP, Diário Oficial da União, 2 de julho de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL.
- FAZENDA, I. C. A.; KIECKHOEFEL, L.; PEREIRA, L. P.; SOARES, A. Z. Avaliação e Interdisciplinaridade. **Revista Interdisciplinaridade**, São Paulo, Volume 1, número 0, p.23-37, Out, 2010.
- FAZENDA, I.C.A. **Interdisciplinaridade: Um projeto em parceria**. 7ª ed. São Paulo, Edições Loyola, 2014.

- JESUS, S. N.; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores. **Educação**, Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1 (52), p. 39 – 58, Jan./Abr. 2004.
- KIEREPKA, J. S. N.; GÜLLICH, R. I. C. O potencial formativo da reflexão sobre a própria prática na formação continuada de professores de ciências. V Enebio e II Erebio Regional 1, Revista da SBenBio - Número 7, pp. 3003-3011, Outubro de 2014.
- LAROCCA, P.; GIRARDI, P. G. Trabalho, satisfação e motivação docente: Um estudo exploratório com professores da educação básica. **X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. PUC-PR, Curitiba, 2011.
- LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Edição atualizada até março de 2017. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 58p, 2017.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa* v.42 n.146 p.428-451 maio/ago. 2012.
- MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo / Revista de Ciências da Educação**. Nº.8, jan./abr., pp. 7-22, 2009.
- MELLO, G.N. **Por uma didática dos sentidos**. Capítulo 7. In: Educação escolar brasileira: o que trouxemos para o século XX? Artmed, 2004.
- MOREIRA, M. A. **Metodologias de pesquisa em ensino**. Editora livraria da física. 1ª ed. 2011.
- NORNBERG, M.; SILVA, G. F. Processos de escrita e autoria sobre a ação docente enquanto prática formativa. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 54, p. 185-202, out./dez. 2014.
- NORNBERG, M. Formação de professores como ação humana: Reflexão e escrita sobre a prática pedagógica em contextos de ensino e pesquisa. In: **Reunião Científica Regional da ANPED**. XI ANPED-SUL. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. UFPR, Curitiba, Paraná. 24 a 27 de julho de 2016.
- NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.
- PAVIANI, N.M.S.; FONTANA, N.M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago 2009.
- PENA, G. A. C. O processo de mudanças na prática docente e a formação continuada de professores. In: **V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes**. Minas Gerais, 28 a 31 de agosto de 2001.
- PERES, M. R.; RIBEIRO, R. C.; RIBEIRO, L. L. P.; COSTA, A. F. R.; ROCHA, V. A formação docente e os desafios da prática reflexiva. **Educação**. Santa Maria. v. 38, n. 2, p. 289-304, maio/ago. 2013.
- REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.
- ROGGERO, R. Educação continuada e pseudoformação docente. In: **Anais do IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores** – Educação inicial e continuada de professores. Universidade Estadual Paulista – UNESP, pp.149-158, 2007.
- ROSALEN, M. A. S.; ROZINELI, T. Formação continuada de professores: Percepções docentes sobre o ensino médio em rede. In: **Anais do IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores** – Educação inicial e continuada de professores. Universidade Estadual Paulista – UNESP, pp. 177-185, 2007.
- ROSSI, D. S.; LIMA, A. P. S.; WOLLMANN, E. M.; ILHA, P. V.; KRUG, M. R.; CARLAN, C. B.; DAL MOLIN, V. T. S.; SOARES, F. A. A. Oficinas pedagógicas relacionadas a temas promoção da saúde auxiliando na formação continuada de professores. **CCNExt Revista de Extensão**, v.3, p.733 739, 2016.

- ROSSI, D. S.; KRUG, M. R.; ILHA, P. V.; SOARES, F. A. A. A imagem corporal na promoção da saúde dos alunos: visão de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v.9, p.196-211, 2014.
- ROSSI, D. S.; ILHA, P. V.; CARLAN, C.; KRUG, M. R.; SOARES, F. A. A. Atividade física para promoção da saúde nos conteúdos curriculares In: **Anais do III Seminário Internacional de Educação em Ciências/ Sintec3**, 2014, Rio Grande, São Leopoldo: Casa Leiria, 2014. v.3. [<http://www.casaleiria.com.br/sintec3/sintec3.htm>]
- RUAS, F. P.; ARAÚJO, R. R.; MARTINEZ, M. L. S. Desafios e potencialidades no planejamento coletivo: a interdisciplinaridade como integração na prática pedagógica e na historicidade do sujeito. **Ensino & Pesquisa**, v.15, n. 4, pp. 46-59, 2017.
- SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**. v.11, n. 21 e 22, pp.127-140, jan./jun. e jul./dez., 1997.
- SIGNOR, P.; HENZ, C. I. A necessidade da formação continuada no espaço escolar: A importância de refletir a prática. In: BOLZAN, D.P.V.; POWACZUK, A. C. H. (Orgs) **Formação inicial e continuada na perspectiva da qualidade em educação [recurso eletrônico]**. Santa Maria, RS: UFSM, Centro de Educação, e-book, pp.100-111, 2014.
- SILVA, M.H.S.; DUARTE, M.C. O diário de aula na formação de professores reflexivos: Resultados de uma experiência com professores estagiários de Biologia/Geologia. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (RBPEC)**, v. 1, n. 2, 2001.
- SILVA, F. K. M.; COMPIANI, M. A pesquisa na prática docente em projeto de formação continuada: ideias e práticas em debate. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, nº. 133, p. 1099-1115, out.-dez., 2015.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- URZETTA, F. C.; CUNHA, A. M. O. V. Análise de uma proposta colaborativa de formação continuada de professores de ciências na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 19, n. 4, p. 841-858, 2013.
- VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. **Oficinas de Ensino: O quê? Por quê? Como?** 4ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- VISINTAINER, D.S.R.; LIMA, A.P.S.; RODRIGUES, C.B.C.; ILHA, P.V. Oficinas pedagógicas para construção de artigos científicos e apresentação de trabalhos na formação docente continuada. **Anais do I Encontro Regional de Ensino de Ciências/ I EREC**, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 30 a 31 de março de 2017.
- ZEICHNER, K. Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: A ZEICHNER, K. **Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas**, Lisboa: EDUCA, 1993.
- ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.29, n.103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

3 DISCUSSÃO

Esta pesquisa-ação no contexto de formação docente continuada contou com três fases relacionadas uma na outra, em que foram desenvolvidos três ciclos de oficinas pedagógicas, com objetivos definidos e distintos. As oficinas pedagógicas constituíram um espaço coletivo de formação, estudo, criação, ação e reflexão sobre temas relacionados à promoção da saúde dos alunos, das quais participaram todas professoras atuantes nos últimos no ensino fundamental, de diversas áreas do conhecimento, e pesquisadores do Programa de Pós-graduação Educação em Ciências/UFSM, integrantes do Grupo de Estudos em Nutrição, Saúde e Qualidade de Vida (Gensq) que atuaram como mediadores da construção do conhecimento pedagógico.

Feitas as análises prévias do contexto de pesquisa e formação em estudos anteriores (ILHA *et al.* 2012; ROSSI *et al.*, 2013; ILHA; LIMA; WOLLMAN *et al.*, 2013; ILHA; LIMA; ROSSI *et al.*, 2013; ILHA *et al.*, 2014; LIMA *et al.*, 2014), observou-se que, apesar de todo esforço em relação às metodologias para o trabalho com a promoção da saúde, faltava às professoras momentos para o estudo, para aprofundarem seus conhecimentos teórico-práticos sobre os temas a serem contextualizados em suas ações de ensino, visando atingir os objetivos da promoção da saúde na escola, isto é, conscientizar e mediar a construção dos conhecimentos necessários à intervenção individual e coletiva em relação à promoção, proteção e recuperação da saúde ao seu alcance (BRASIL, 1998).

Dada esta necessidade percebida, propusemos um primeiro ciclo de oficinas pedagógicas, com o objetivo de instrumentalizar as professoras para o trabalho com a promoção da saúde, aprofundando os conhecimentos sobre os temas imagem corporal, atividade física e nutrição; levantando reflexões sobre a importância da sua abordagem no ensino e as possíveis maneiras como inseri-los junto aos conteúdos curriculares. E, deste modo, possibilitar que as professoras tivessem subsídios mais consistentes para desenvolverem suas ações de ensino aprendizagem voltadas à promoção da saúde.

Apoiamo-nos nas reflexões de Saviani (1997), o qual afirma que, para que o professor tenha um papel no processo de construção de conhecimentos dos alunos, esses conhecimentos precisam antes ser produzidos pelo professor. Quer dizer, algo que não o aluno e/ou professor não conheçam e, através dos processos de ensino e formação, passem a conhecer, construindo significados, sentidos, compreensões, produzindo o próprio conhecimento.

Este primeiro ciclo deu origem a três produções que se encontram publicadas em periódicos científicos e anais de um simpósio. A primeira publicação delas é um relato sobre a

metodologia e desenvolvimento das oficinas do primeiro ciclo, uma sobre o tema imagem corporal, outra sobre atividade física e a última sobre nutrição. Intitula-se **Oficinas pedagógicas relacionadas a temas promoção da saúde auxiliando na formação continuada de professores** (ROSSI; LIMA; WOLLMANN *et al.*, 2016) e encontra-se publicada na **Revista de Extensão do Centro de Ciências Naturais e Exatas - CCNExt**, v.3, p.733 739, 2016.

A segunda produção refere-se aos resultados da oficina sobre imagem corporal, na qual as docentes responderam um pequeno questionário, tendo sido suas respostas analisadas, categorizadas e discutidas. Este artigo intitulado **A imagem corporal na promoção da saúde dos alunos: visão de professores** (ROSSI; KRUG; ILHA; SOARES, 2014) está publicado na **Revista Contemporânea de Educação**, v.9, p.196 211, 2014.

Da mesma forma, a terceira produção diz respeito às respostas das professoras ao questionário empregado na oficina sobre atividade física, as quais foram analisadas, categorizadas e discutidas. Tem como título **Atividade física para promoção da saúde nos conteúdos curriculares** (ROSSI; ILHA; CARLAN; KRUG; SOARES, 2014) e está publicada nos **Anais do III Seminário Internacional de Educação em Ciências/ Sintec3**, Rio Grande, São Leopoldo: Casa Leiria, v.3, 2014.

Neste primeiro ciclo, a participação das professoras nas oficinas foi voluntária. Além da constatação de que nem todas as docentes haviam participado, o número de participantes diminuiu a cada oficina, na primeira oficina sobre imagem corporal participaram 11 docentes, na segunda sobre atividade física foram 8, e na terceira sobre nutrição foram 7 professoras. Num primeiro momento de formação, algumas professoras mostraram-se resistentes, sentiram as propostas de pesquisa e formação como cobranças que soavam como um afazer a mais entre tantos os que já compunham as obrigações docentes. Reclamações surgiram de que os pesquisadores *cobravam demais*, além do que os professores estavam dispostos e aptos a participar.

No entanto, todas as docentes foram capazes de refletir sobre a importância de se abordar os temas e pensar em meios de abordá-los e desenvolvê-los junto aos conteúdos de suas disciplinas. De acordo com suas respostas, a abordagem pode ser feita a partir dos conteúdos disciplinares, o que permite identificar as áreas de conhecimento das docentes em suas respostas; ou a partir do contexto dos alunos, evidenciando outras relações além das disciplinares. É importante salientar que durante estas oficinas, questionamos como as docentes poderiam abordar os temas partindo dos conteúdos de sua disciplina. No entanto, o estudo da promoção da saúde e o seu tratamento no ensino requerem uma atitude que vai além dos conhecimentos disciplinares, visto que seus conceitos e aplicabilidade exibem diversas relações

entre diferentes saberes. E para que alunos e professores possam compreender adequadamente os temas, é necessário que aprendam a articular esses conhecimentos, especialmente quando se intenciona intervir sobre eles na realidade.

Tendo em vista possibilitar a construção e a articulação dos conhecimentos necessários à compreensão e às intervenções para a promoção da saúde, inserimos o segundo ciclo de oficinas pedagógicas, com o objetivo de fomentar a criação e o desenvolvimento de estratégias de ensino aprendizagem contextualizadas com a promoção da saúde a partir de uma metodologia que envolvesse ativamente os alunos na construção de conhecimentos e ações para a promoção da saúde.

O segundo ciclo de oficinas originou a produção intitulada **O desenvolvimento de estratégias para a promoção da saúde na formação docente continuada** (VISINTAINER; SOARES), que aborda a metodologia utilizada nas oficinas, estratégias produzidas e as percepções dos professores sobre as atividades desenvolvidas. O artigo encontra-se submetido à Revista Contexto e Educação, desde o dia 11 de janeiro de 2018.

Considerando que nem todas as docentes estavam presentes nas oficinas e atividades de formação anteriores, a partir do ano de 2013, que coincidiu com o segundo ciclo de oficinas, a direção da escola exigiu que todas as quatorze professoras participassem das etapas seguintes de formação. Esta medida visou contemplar todas as turmas dos últimos anos do ensino fundamental com as ações de promoção da saúde que seriam realizadas, visto que, nesta época, os alunos continuavam sendo avaliados, duas vezes por ano, em relação a alguns aspectos de sua saúde e em relação à percepção sobre as ações de ensino e sua aprendizagem.

Assim, a direção destinou parte de suas reuniões pedagógicas para o desenvolvimento das oficinas, e permitiu que as ações de promoção da saúde planejadas pelas professoras fossem integradas às atividades curriculares regulares. Estas decisões por parte da gestão da escola foram fundamentais para o engajamento e motivação das professoras, viabilizando as atividades de pesquisa e formação seguintes.

Neste sentido, Moita e Andrade (2006) lembram que, ainda que as oficinas pedagógicas sejam um valioso recurso metodológico, não produzem resultados imediatos ou permanentes. Precisam ser planejadas no contexto das necessidades da escola ou de acordo com o que se deseja implementar na escola. Em nosso caso, o objetivo foi instrumentalizar e instigar as professoras para o trabalho com a promoção da saúde em suas práticas, preferencialmente integradas.

As mesmas autoras destacam que os dirigentes da escola devem comprometer-se em oferecer condições materiais para o desenvolvimento das oficinas e para que seus resultados

sejam potencializados e aproveitados. Além disso, sua metodologia exige um grupo de profissionais preferencialmente estável, apoiado pela escola e sua direção, para que se possa dar prosseguimento às atividades e projetos desenvolvidos (MOITA; ANDRADE, 2006).

Ao iniciarmos o segundo ciclo, foi perceptível o maior envolvimento e agilidade das docentes desde a primeira oficina. Pareceu-nos que finalmente haviam se familiarizado com as nossas propostas. Acreditamos que houve influência dos períodos de formações anteriores e do posicionamento da escola, constituindo uma *exigência* de participação nas formações e abrindo espaço para as novas ações de ensino e pesquisa dentro do seu currículo.

No decorrer deste ciclo, o trabalho coletivo de formação para elaboração das estratégias de ensino aprendizagem foram repletos de trocas, sugestões e discussões. As docentes optaram por desenvolver projetos de aprendizagem. Apesar de todas as docentes participarem das oficinas, a professora de Artes e Língua Estrangeira não executaram seus projetos, alegando ter muito poucas aulas com as turmas com as quais trabalhavam, o que significava pouco tempo para desenvolver o projeto.

Mesmo com a existência deste grupo interdisciplinar participativo, somente um dos quatro projetos de aprendizagem idealizados foi desenvolvido de modo interdisciplinar, envolvendo as docentes de Matemática, História, Geografia, Educação Física, Língua Portuguesa e Ciências. Este projeto nomeado *Desjejum Saudável*, surgiu a partir da análise dos questionários respondidos pelos alunos, que revelaram o baixo consumo de café da manhã, seguido das observações das professoras de que costumavam comer muitas balas durante as aulas matinais. As diferentes disciplinas articularam seus enfoques e conhecimentos, trabalharam o projeto junto aos seus conteúdos, contextualizando-os, e desenvolveram “desjejuns coletivos” no início e no final do projeto. Este teve tão boas repercussões com os alunos que, o bar da escola acabou sendo encerrado no final do ano, o qual vendia pasteis fritos, fatias de pizza, bolos, refrigerantes e salgadinhos. Os alunos, que antes tinham “vergonha” e diziam não gostar da merenda escolar planejada pela nutricionista, passaram a consumi-la e até mesmo trazer lanches saudáveis de casa.

Os demais projetos, apesar de terem sido desenvolvidos individualmente, evidenciaram uma postura de “abertura” das professoras em pensar seus conteúdos para além das fronteiras disciplinares, uma vez que a proposta de contextualizar o tema promoção da saúde exigiu lidar com conhecimentos de diversas áreas inerentes ao tema. Esta postura de receptividade e interação das docentes podemos nomear como o que Fazenda (2010) chamou de *atitude interdisciplinar*, a qual pode ser aprendida e exercitada, destaca a autora. Para Ferreira (2010,

p.13): “mediante a atitude interdisciplinar do professor, pode-se trilhar o caminho para passar das vivências às experiências formadoras da prática do professor interdisciplinar”.

Apesar de terem avaliado positivamente a estratégia de projetos e as experiências de formação, e percebido a importância da contextualização na sua prática, algumas dificuldades e entraves foram elencados. Em especial o tempo restrito para os projetos em relação às outras demandas na escola, como cumprir com os conteúdos curriculares, apesar dos projetos terem sido, de certa forma, inseridos no currículo. Além disso, as professoras trabalham entre 40 e 60 horas, algumas em mais de uma escola.

Da mesma forma, Augusto e Caldeira (2007) apontaram dificuldades para o trabalho interdisciplinar entre 28 professoras de Física, Química e Biologia no ensino médio participantes de um processo de formação em serviço. A maioria das docentes entrevistadas apontou a falta de tempo e as dificuldades em pesquisar como uma barreira para a prática interdisciplinar, também chamando a atenção para a carga de trabalho excessiva das professoras. Além disso, alegaram a falta de tempo para se reunir com os colegas e preparar as aulas. As autoras reconhecem as dificuldades para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, no entanto, reforçam que esses obstáculos não são intransponíveis, e que muitas das dificuldades podem ser solucionadas pelos próprios docentes.

O tempo restrito para planejamento coletivo foi uma das justificativas dadas pelas docentes que propuseram e desenvolveram seus projetos de forma individual. As docentes tiveram dois meses para desenvolver seus projetos com as turmas de alunos, porém, alternando-os com os outros *conteúdos obrigatórios* de sua disciplina. Neste aspecto, segundo as percepções de algumas professoras, houve pouco tempo para o planejamento dos projetos fora do espaço-tempo das oficinas, para o seu desenvolvimento com certas turmas devido a pequena carga horária da disciplina, e para uma boa compreensão por parte dos alunos.

A intensificação do trabalho docente é tese discutida por estudiosos desde a década de 80 e se intensificou quando foram instauradas as políticas educacionais na década de 90, as quais ampliaram as tarefas a serem desempenhadas pelos professores nas escolas, culpabilizando o professor pelo fracasso escolar. Essa discussão foi resgatada e debatida por autores como Garcia e Anadon (2009) e Hypolito *et al.*(2009).

Garcia e Anadon (2009) observaram nos depoimentos de docentes dos anos iniciais, o quanto foram levadas a desenvolver novas habilidades e conhecimentos no seu processo de trabalho, tanto no ensino como na gestão. Apesar das queixas da falta de tempo para outros aspectos da sua vida, além de corrigir provas, preparar aulas, levar problemas da escola para casa e, diante da excessiva carga de trabalho, reconhecer que muitas vezes acaba-se fazendo

um “trabalho mecânico”, as docentes veem as novas demandas de ensino e gestão como indícios de profissionalismo. Para elas, atender estes diferentes papéis significa competência profissional. No entanto, ressaltam as autoras, a intensificação voluntariamente apoiada pelas professoras é confundida com profissionalismo, “sentimento que é estrategicamente mobilizado pelas exigências oficiais de profissionalização docente e pelo apelo a uma ética de autorresponsabilização moral e individual pelo sucesso da escola” (GARCIA; ANADON, 2009, p.83).

HYPOLITO *et al.* (2009) reforçam que a intensificação do trabalho docente reduz a qualidade do tempo, introduz soluções simplificadas para compensar o tempo reduzido de planejamento, o que acaba reduzindo as chances de decisão pessoal e o planejamento a longo prazo, aumenta a dependência de materiais externos e técnicos especialistas externos, distancia ainda mais a concepção e a execução, o planejamento e o desenvolvimento, aumenta o isolamento, reduzindo as chances de interação e reflexão conjunta.

As reflexões coletivas desenvolvidas no primeiro e segundo ciclo de oficinas pedagógicas, bem como as respostas das professoras aos questionários, levantaram muitos questionamentos e ressaltaram a necessidade de aprofundar estas reflexões e gerar novas experiências coletivas de formação e desenvolvimento profissional. Assim, propusemos o terceiro ciclo de oficinas pedagógicas, com o objetivo de instigar a escrita de relatos e artigos científicos a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas no decorrer do processo de formação. Também propusemos a socialização destes trabalhos em eventos e periódicos reconhecidos, tendo em vista a promover a reflexão sobre a prática, a produção de conhecimento pedagógico e o desenvolvimento profissional.

As produções relacionadas ao terceiro ciclo constituem-se de dois trabalhos. O relato **Oficinas pedagógicas para construção de artigos científicos e apresentação de trabalhos na formação docente continuada** (VISINTAINER; LIMA; RODRIGUES; ILHA, 2017) foi publicado no Anais do I Encontro Regional de Ensino de Ciências/ I EREC, Santa Maria, 30 a 31 de março de 2017; nele encontram-se descritos a metodologia utilizada nas oficinas e como se deu a produção dos trabalhos pelas docentes.

Ao final deste ciclo de oficinas, as docentes responderam a uma entrevista individual semiestruturada para avaliarem a repercussão da construção de artigos e apresentação de trabalhos na sua prática e no seu desenvolvimento profissional. A análise de suas respostas deu origem ao segundo manuscrito, último trabalho a integrar as produções desta tese, intitulado: **A contribuição da escrita de científica na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional docente** (VISINTAINER; SOARES) ainda não submetido para publicação.

A maioria das docentes motivou-se em escrever e divulgar seus trabalhos. Algumas acreditaram tratar-se de práticas “muito simples” para gerarem um trabalho científico. Outras mostraram-se preocupadas com o pouco tempo disponível que teriam para se dedicar ao artigo, com a falta de costume e de prática em escrever. Mesmo assim, comentaram “sentirem-se importantes, ansiosas em participar”, apesar do “certo medo”, por se tratar de algo novo em suas rotinas e que exigiria muita responsabilidade.

Observamos que a escrita dos trabalhos permitiu, através da reflexão sobre o que haviam realizado e do *parar para escrever*, que as docentes avaliassem a própria prática, incorporassem novas concepções, pressupostos e estratégias de ensino aprendizagem, percebessem suas limitações, dificuldades, necessidades e motivações.

Em sua pesquisa, Nornberg e Silva (2014) constataram que o exercício da escrita pelos professores possibilitou reflexões que deram um novo sentido aos seus conhecimentos teóricos e práticos, propiciando a sistematização dos saberes docentes, apesar do processo ter sido sentido como árduo e solitário. Estes autores acreditam que os registros escritos dos professores sobre a sua prática pedagógica constituem uma forma de desenvolvimento pessoal e profissional, e um dispositivo que auxilia os professores e a instituição conhecerem e repensarem suas práticas.

Neste terceiro ciclo de oficinas, foi possível perceber, mais uma vez, que a falta de tempo e a grande demanda de trabalho, expressadas como “correria” e rotina de “60 horas dentro da sala de aula” são obstáculos para a reflexão contínua que permite a análise individual e coletiva das práticas pedagógicas. Foi justamente no momento de escreverem suas práticas, que as professoras puderam refletir, de fato, e avaliar suas ações. Como vimos, as reflexões são necessárias para perceber as dificuldades e problemas a serem sanados, para fundamentar e reorientar o trabalho e produzir novos conhecimentos profissionais.

Segundo as percepções docentes apresentadas no segundo manuscrito, ao longo dos três ciclos de oficinas, as formações contribuíram principalmente para motivá-las, dando suporte para as mudanças e inovações na prática pedagógica, além de incentivarem a prática interdisciplinar e promoverem a reflexão conjunta sobre a prática.

Esta pesquisa-ação poderia ser chamada de “pesquisa-formação”, já que a investigação ocorreu durante a ação sobre a formação docente. Uma de suas preocupações centrais, além de instrumentalizar as professoras para o trabalho com a promoção da saúde, foi incentivá-las a retomarem e reconstruírem suas ações de promoção da saúde a cada ano letivo, preferencialmente de forma coletiva e interdisciplinar, independentemente do período de

duração da pesquisa, incorporando-as na rotina escolar e desenvolvendo autonomia no planejamento e concretização destas ações.

Apesar da escola ter apoiado nossa pesquisa-formação, destinando espaço e tempo para as oficinas pedagógicas e para o desenvolvimento dos projetos, de acordo com as professoras, este tempo-espaço fora das oficinas foi considerado restrito, constituindo um obstáculo para planejamento interdisciplinar, para o desenvolvimento dos projetos, para a escrita e a reflexão individual e conjunta.

Ainda que existam dificuldades em organizar as atividades curriculares diferentemente da forma tradicional e disciplinar rígida, as escolas têm autonomia para planejar o seu currículo, garantem as Diretrizes Curriculares Nacionais, e podem programar a carga horária e os componentes curriculares em forma de eixos temáticos, módulos, ou projetos, tanto no que se refere à base nacional comum quanto à parte diversificada, na qual se inserem temas como a promoção da saúde (BRASIL, 2013).

As oficinas desenvolvidas representaram um espaço coletivo definido para investigação e formação docente, permeado pela participação, pelas trocas, pelo diálogo, estudo e reflexão, pela elaboração de ações, produções e pela avaliação das práticas. Um espaço dentro da escola, com o apoio da sua direção, com a participação de todos os profissionais da educação que nela atuam e com o apoio dos pesquisadores, mediadores da construção dos novos conhecimentos pedagógicos. Um espaço eminentemente interdisciplinar, visto que envolveu professores e pesquisadores de diversas as áreas do conhecimento, com o objetivo comum de ampliar seus conhecimentos e concretizar ações de promoção da saúde, um fenômeno no qual convergem conhecimentos de todos os campos do saber.

Mesmo que os projetos, em sua maioria, não tenham sido realizados de forma interdisciplinar, que o tempo restrito e a grande carga de trabalho tenham sido obstáculos para a sua execução, para a escrita e a reflexão sobre as práticas, acreditamos que as oficinas pedagógicas, enquanto um pequeno espaço-tempo dentro da atribulada rotina docente, serviram como suporte, forneceram subsídios e promoveram motivação para a inovação e ressignificação das práticas docentes. As professoras incorporaram pressupostos como o da contextualização, utilizaram metodologias ativas como os projetos de aprendizagem, produziram conhecimento pedagógico a partir da escrita, reflexão e socialização de suas práticas. Portanto, as oficinas pedagógicas constituem uma estratégia conveniente e necessária à sua formação continuada e desenvolvimento profissional.

A promoção da saúde, assim como o desenvolvimento profissional docente são assuntos complexos, nos quais interferem diversas instâncias. Para dar conta de tantas tarefas que a

escola assumiu nos últimos anos, os professores devem ser capazes de se organizar, instrumentalizar-se na busca de conhecimentos, ter autonomia nas suas ações e formações, trabalhar coletivamente, planejar e desenvolver ações interdisciplinares. Tais ações, por sua vez, devem ser orientadas à construção da autonomia e do conhecimento, devem permitir que os alunos lidem com questões e problemas da sua realidade, de forma a percebê-los na sua totalidade e se instrumentalizarem para agir sobre eles, para atuar por melhores condições e qualidade de vida e saúde.

Hypolito *et al.* (2009) chamam a atenção para o simultâneo discurso de autonomia da escola, o que poderia significar um fortalecimento do trabalho docente e o controle pedagógico rígido, tal como o modelo para avaliação do sistema em larga escala e a proposta de um currículo padronizado, o que representaria a negação da autonomia docente. Os autores acrescentam que essa aparente contradição mostra que, simultaneamente ao discurso de aumentar a autonomia da escola e do professor, o que efetivamente ocorre é uma centralização dos processos de avaliação do sistema de ensino e de controle do trabalho pedagógico, que definem o conteúdo e a forma daquilo que se deve ensinar.

É imprescindível que se priorizem o cumprimento de diretrizes e normas para a formação docente e que se construam políticas públicas voltadas à maior valorização dos profissionais do ensino. Há que se assegurar este *espaço-tempo* dentro da escola para que se cumpram as atividades de planejamento, os projetos, a formação permanente e o desenvolvimento profissional, como preconizam as atuais diretrizes para a formação de professores (BRASIL, 2015), e isto requer esforço e organização por parte das escolas e dos profissionais que nela atuam, incluindo gestores e professores.

É também indispensável que se estabeleça uma parceria séria e responsável entre as instituições de ensino superior, os programas de pós-graduação e a escola básica, a fim de promover pesquisas colaborativas que fortaleçam os profissionais do ensino, fomentando a produção de conhecimentos pedagógicos na escola, a melhoria dos processos de ensino aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores.

Neste sentido, salientam Nornberg e Silva (2014), a pesquisa-ação fomenta um processo de formação continuada em colaboração, do professor-pesquisador da Universidade e professor-pesquisador na escola, em um processo de discussão e reflexão permanente sobre a ação que realizam em seus contextos específicos. Os autores defendem que a ampliação das estratégias de trabalho colaborativo entre ambos será capaz de produzir experiências dialógicas e a construção conjunta de conhecimentos, desde que se baseiem em uma prática reflexiva e investigativa.

Barreto (2015), ao discutir sobre as políticas de formação docente para a educação básica, pondera, em relação à formação inicial e continuada:

“[...] é preciso ousar mais. Por que não tentar abrir fendas no modelo único do MEC, de modo que se permita que emerjam múltiplas e mais ambiciosas formas de ensino colaborativo?

[...] Trata-se antes de alimentar nesses espaços, com o auxílio das ferramentas teóricas produzidas nas universidades, a reflexão ativa sobre a prática docente que está sendo efetuada, seus fundamentos, suas condições e possibilidades de mudança, suas implicações mais amplas no contexto social. Só o esforço conjunto de melhor fundamentação da ação docente pode oferecer apoio à autonomia de que necessitam os profissionais da educação básica para ensaiar novos caminhos e criar alternativas com vistas a enfrentar os inúmeros desafios para os quais nem a escola nem a universidade têm respostas prontas” (BARRETO, 2015, p 691).

4 CONCLUSÕES

A partir do trabalho participativo de formação e investigação desenvolvido nas oficinas pedagógicas, considera-se que:

- Todas as docentes foram capazes de pensar em meios de abordar e trabalhar os temas relacionados à promoção da saúde, tais como imagem corporal e atividade física, junto aos conteúdos de suas disciplinas. De acordo com suas respostas, a abordagem pode ser feita a partir dos conteúdos disciplinares, o que permite identificar as áreas de conhecimento das docentes; ou a partir do contexto dos alunos, evidenciando outras relações além das disciplinares. Quanto à possível influência da abordagem dos temas na aprendizagem dos conteúdos disciplinares, as respostas foram unanimemente positivas em relação à imagem corporal e atividade física. A justificativa comum aos temas refere-se à relação que estes apresentam com o contexto de vida dos alunos, capaz de promover maior significação dos conteúdos e melhor aprendizagem. Além disso, a sua abordagem desperta maior interesse e motivação para aprender, promove reflexões e autovalorização, e gera maior aproximação entre professores e alunos;

- As docentes construíram e desenvolveram estratégias de ensino aprendizagem, em especial projetos de aprendizagem contextualizados a partir do tema promoção da saúde. Foram elaborados e desenvolvidos um projeto interdisciplinar e três individuais, nos quais os alunos participaram ativamente através de pesquisas, produções, reflexões e mudanças de hábitos. Na sua maioria, as docentes acreditam que a contextualização do tema promoção da saúde possibilitou uma maior significação e compreensão dos conteúdos; despertou o interesse dos alunos; promoveu sua autonomia e mudança de hábitos, dessa forma enriquecendo o processo de ensino aprendizagem;

- Em relação ao trabalho interdisciplinar por projetos, a sua prática ainda se caracteriza como um desafio para a maioria das docentes. Mesmo assim, acreditam que este favorece e facilita o processo de ensino aprendizagem, por ampliar as relações entre os conteúdos e a realidade, possibilitando um olhar menos fragmentado e mais integrado dos fenômenos; enriquece as relações interpessoais e as interações sociais; e apresenta certos entraves, tais como, o pouco tempo disponível, a falta de diálogo e motivação de alguns colegas docentes e as questões burocráticas da escola. Além destes, as docentes ainda enumeram como dificuldades: o tempo restrito para o planejamento e execução dos projetos diante das exigências do currículo; o desinteresse e a resistência inicial dos alunos; a adequação da metodologia, dos conteúdos e da escrita; e a falta de estrutura física da escola;

- As docentes escreveram e fundamentaram os relatos sobre suas práticas pedagógicas contextualizadas com a promoção da saúde, produzindo conhecimentos pedagógicos. Os trabalhos produzidos foram socializados, apresentados em um evento científico e publicados nos Anais do evento e em um periódico científico especializado. O exercício da escrita promoveu a avaliação das próprias práticas docentes; a percepção da necessidade de estudar e dificuldade de escrever; a incorporação de novas estratégias de ensino aprendizagem e pressupostos como o da contextualização, fomentando as inovações e a motivação docente;

- As oficinas pedagógicas, enquanto estratégia de formação ao longo de três ciclos, proporcionaram maior motivação e suporte para as mudanças e inovações na prática pedagógica; favoreceram a prática interdisciplinar e promoveram a reflexão individual e conjunta sobre a prática docente, constituindo um espaço coletivo de formação definido, que oportunizou às docentes “pararem” e “sentarem com o colega” no meio de uma rotina intensa de trabalho. A partir dos depoimentos, a falta de tempo e o excesso de trabalho aparecem como sendo obstáculos para a prática interdisciplinar, para a escrita e para a reflexão sobre as práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação**. São Paulo: Summus Editorial, 2014.

AUGUSTO, T. G. S.; CALDEIRA, A. M. A. Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares Em escolas estaduais, apontadas por professores da área de Ciências da natureza. **Investigações em Ensino de Ciências**. V12(1), pp.139-154, 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edição revisada e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETTO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 62, pp. 679-701, jul.-set. 2015.

BERBEL, N.A.N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BUOGO, A.L.; COSTA, A.E.; STEDILE, N.L.R.; MATTANA, S.M.D. Oficinas pedagógicas: experiências para qualificar a ação docente. **Anais do IV Encontro Ibero-Americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola**, Lajeado-RS, 24 a 29 de jul, 2005.

BRASIL. Secretaria de Políticas de Saúde. **Projeto Promoção da Saúde: As Cartas da Promoção da Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. 3ª ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação Básica. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Escolas promotoras de saúde: experiências do Brasil** / Ministério da Saúde, Organização Pan-Americana da Saúde. – Brasília : Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais – saúde**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº2 de 1º de julho de 2015: Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. Brasília: CNE/CP, Diário Oficial da União, 2 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017.

BRESSAN, A.; MEDEIROS, D. C. A. Promoção da saúde na escola. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 69, mar. 2014.

BOCCALETTO, E.M.A. Referenciais Teóricos e Práticas da Escola Promotora da Saúde e Qualidade de Vida. Acesso em 15 de fevereiro de 2016. Disponível em:

http://www.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/deafa/qvaf/saude_coletiva_cap12.pdf

CANDEIAS, N.M.F. Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais. **Rev. Saúde Pública**, 31 (2): 209-13, 1997

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evoluções e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, 16 (2) : 221-236, 2003.

COSTA, G.M.C.; CAVALCANTI, V.M.; BARBOSA, M.L. et al. Promoção de saúde nas escolas na perspectiva de professores do ensino fundamental. **Rev. Eletr. Enf.** [Internet]. 15(2):506-15, 2013.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A.; PERNAMBUCO, M.M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FAZENDA, I.C.A. **Interdisciplinaridade: Um projeto em parceria**. 7ª ed. São Paulo, Edições Loyola, 2014.

FAZENDA, I.C.A.; VARELLA, A.M.R.S.; ALMEIDA, T.T.O. Interdisciplinaridade: tempos, espaços, proposições. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.3, n.11, p.847-862, set-dez 2013.

FAZENDA, I. C. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental. Contribuições das pesquisas sobre Interdisciplinaridade no Brasil: O reconhecimento de um percurso. In: DALBEN, A. I. L. F. *et al.* **XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte: Autêntica: 2010.

FERREIRA, N. R. S. Currículo: espaço interdisciplinar de experiências formadoras do professor da escola de educação básica. **Revista Interdisciplinaridade**, São Paulo, Volume 1, número 0, p.11-22, Out, 2010.

FIGUEIREDO, T.A.M.; MACHADO, V.L.T.; ABREU, M.M.S. A saúde na escola: um breve resgate histórico. **Ciência & Saúde Coletiva**, 15(2):397-402, 2010

FIorentini, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional Docente: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, vol. 30, núm. 106, pp. 63-85, enero-abril, 2009.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRÍGOLI, J.A.G.; TEIXEIRA, L.R.M.; LIMA, C.M.; SILVA, A.R. VASCONCELLOS, M. A formação do professor investigador na escola e as possibilidades da pesquisa colaborativa. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 81-95, 2007.

HAESER, L.M.; BÜCHELE, F.; BRZOSOWSKI, F.S. Considerações sobre a autonomia e a promoção da saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 22 [2]: 605-620, 2012.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. 7ª impressão. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e auto intensificação do trabalho docente **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p.100-112, Jul/Dez 2009.

ILHA, P.V.; LIMA, A. P. S.; ROSSI, D. S.; KRUG, M. R.; SOARES, F. A. A. Aplicação de um projeto promoção da saúde através do ensino de ciências: perfil dos alunos participantes In: **Anais do II Seminário Internacional de Educação em Ciências/ Sintec2**, 2012, Rio Grande RS: FURG/NUEPEC, 2012. p.349 359

ILHA, P.V.; LIMA, A. P. S.; WOLLMANN, E. M.; KRUG, M. R.; ROSSI, D. S.; SOARES, F. A. A. Percepções dos professores sobre implantação de uma proposta de aprendizagem por projetos In: **Anais do SIEduca XVIII Seminário Internacional de Educação: “Aprendente e ensinante: o mundo nos chama, as relações nos educam”**, Cachoeira do Sul RS, 2013.

ILHA, P. V.; LIMA, A. P. S.; ROSSI, D. S.; WOLLMANN, E. M.; KRUG, M. R.; SOARES, F. A. A. A transversalidade do tema promoção da saúde nas disciplinas escolares In: **Atas do IX ENPEC 9 ° Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Águas de Lindóia, 2013.

ILHA, P. V.; LIMA, A. P. S.; ROSSI, D. S.; SOARES, F. A. A. Intervenções no ambiente escolar utilizando a promoção da saúde como ferramenta para a melhoria do ensino. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências** (Online), v.16, p.35 54, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, A. P. S.; ROSSI, D. S.; ILHA, P.V.; KRUG, M. R.; SOARES, F. A. A. O ensino multidisciplinar como estratégia pedagógica para melhoria do conhecimento nutricional de estudantes do ensino fundamental. **Revista Ciências & Idéias**, v.5, p.67 82, 2014.

MARINHO, J.C.B.; SILVA, J.A.; FERREIRA, M. A educação em saúde como proposta transversal: analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais e algumas concepções docentes. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.22, n.2, p.429-443, abr.-jun. 2015.

MARINHO, J.C.B.; SILVA, J.A. Conceituação da educação em saúde e suas implicações nas práticas escolares. **Ensino, Saúde e Ambiente – V6** (3), pp. 21-38, dez. 2013.

MARTINS, A.O.; KRUG, M.R.; SOARES, F.A.A. Saúde no contexto escolar: um estudo com professores do ensino básico de uma escola estadual da cidade de Cruz Alta-RS. **Rev.Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 06, n. 12, p. 457-471, jul.-dez. 2014

MELLO, G.N. **Por uma didática dos sentidos**. Capítulo 7. In: Educação escolar brasileira: o que trouxemos para o século XX? Artmed, 2004

MELLO, G. N.; DALLAN, M. C.; GRELLET, V. **Projetos como alternativa de ensino e aprendizagem**. In: MELLO G. N. Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX? São Paulo: Artmed, 2004, p. 1-5.

MOITA, F. Ma. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. In: **Anais Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos**. Caxambu - MG: ANPED, 2006.

MOREIRA, M.A. **Metodologias de pesquisa em ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MOHR, A.; VENTURINI, T. Fundamentos e objetivos da Educação em Saúde na Escola: Contribuições do conceito de Alfabetização Científica. Comunicação. **IX Congresso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias**, p. 2348-2352, Girona, 9-12 de septiembre de 2013.

MORH, A. **A educação em saúde na escola: panorama e questionamentos a partir de depoimentos de professores de ciências de Florianópolis**. In: SELLES, S.E.; FERREIRA, M.S.; BARZANO, M.A.L.; SILVA, E.P.Q. (orgs) **Ensino de Biologia: histórias, saberes e práticas formativas**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

MOHR, Adriana. **A natureza da educação em saúde no ensino fundamental e os professores de ciências**. Tese de Doutorado-Centro de Ciências da Educação, UFSC. Florianópolis: 2002.

NICOLETTI, E. R.; SEPEL, L. M. N. Contextualização e interdisciplinaridade nas provas do Enem: analisando as questões sobre vírus. **Acta Scientiae**, v.18, n.1, jan./abr., 2016.

NORNBERG, M.; SILVA, G. F. Processos de escrita e autoria sobre a ação docente enquanto prática formativa. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 54, p. 185-202, out./dez. 2014.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 14 jan. 2015.

PAVIANI, N.M.S.; FONTANA, N.M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago 2009.

ROSSI, D. S.; KRUG, M. R.; VILANOVA ILHA, P.; LIMA, A. P. S.; SOARES, F. A. A. Imagem corporal, aspectos nutricionais e atividade física em estudantes de uma escola pública. **Adolescência & Saúde**, v.10, p.36 44, 2013.

ROSSI, D. S.; LIMA, A. P. S.; WOLLMANN, E. M.; ILHA, P. V.; KRUG, M. R.; CARLAN, C. B.; DAL MOLIN, V. T. S.; SOARES, F. A. A. Oficinas pedagógicas relacionadas a temas promoção da saúde auxiliando na formação continuada de professores. **CCNExt Revista de Extensão**, v.3, p.733-739, 2016.

ROSSI, D. S.; KRUG, M. R.; ILHA, P. V.; SOARES, F. A. A. A imagem corporal na promoção da saúde dos alunos: visão de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v.9, p.196-211, 2014.

ROSSI, D. S.; ILHA, P. V.; CARLAN, C.; KRUG, M. R.; SOARES, F. A. A. Atividade física para promoção da saúde nos conteúdos curriculares In: **Anais do III Seminário Internacional de Educação em Ciências/ Sintec3**, 2014, Rio Grande, São Leopoldo: Casa Leiria, 2014. v.3. [<http://www.casaleiria.com.br/sintec3/sintec3.htm>]

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**. v.11, n. 21 e 22, pp.127-140, jan./jun. e jul./dez., 1997.

SANTOS, K.F.; BÓGUS, C.M. A percepção de educadores sobre a escola promotora de saúde: um estudo de caso. **Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum**. 17(3): 123-133, 2007.

SILVA, P. S. N.; LARA, S.; COPETTI, J.; LANES, K. G.; SOARES, M. C. Concepções de Professores Sobre os Processos de Educação em Saúde no Contexto Escolar. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí, Ano 32, nº 103, pp. 146-164, Set./Dez. 2017.

SCHALL, V.T.; STRUCHINER, M. Educação em saúde: novas perspectivas. *Cad. Saúde Pública* [online], Rio de Janeiro, v. 15, supl. 2, p. S4-S6, 1999.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

URZETTA, F. C.; CUNHA, A. M. O. V. Análise de uma proposta colaborativa de formação continuada de professores de ciências na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 19, n. 4, p. 841-858, 2013.

VENTURINI, T.; MORH, A. **Análise da Educação em Saúde nos Parâmetros Curriculares Nacionais a partir de uma nova perspectiva**. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013.

VERGARA,

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de Ensino: O quê? Por quê? Como?** 4ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

ZANCUL, M.S.; GOMES, P.H.M. A formação de licenciandos em ciências biológicas para trabalhar temas de educação em saúde na escola REMPEC - **Ensino, Saúde e Ambiente**, v.4 n1 p.49-61, Abril 2011.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R.L.L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p 35-55.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.29, n.103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZEICHNER, K. Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: A ZEICHNER, K. **Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas**, Lisboa: EDUCA, 1993.



ASPECTOS RELACIONADOS ÀS ATIVIDADES FÍSICAS

PRATICADAS PELOS ALUNOS DE UMA ESCOLA ESTADUAL

SILVA, Fatima¹; TRINDADE, Viviane²; MUSCH, Liane³; KERN, Olga⁴; ROSSI, Daniela⁵; CARLAN, Carolina⁶;

Resumo: As atividades físicas desenvolvidas no ambiente escolar são de fundamental importância na promoção da saúde de crianças e adolescentes e na manutenção deste comportamento na idade adulta. Os exercícios regulares têm benefícios imediatos e à longo prazo sobre a saúde, como controle do peso, melhora da capacidade cardiorrespiratória, prevenção de uma série de enfermidades, e bem estar psicossocial. Este trabalho é parte de um projeto desenvolvido pela comunidade escolar da Escola Castelo Branco, chamado “Atividade física e lazer”. O objetivo foi identificar os aspectos relacionados à atividade física dos alunos, tais como: quais atividades físicas são praticadas; a frequência semanal e o local em que são praticadas; os motivos e os benefícios da prática. O instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário referente à atividade física foi desenvolvido pelos alunos dos 6º ano e 6ª série do ensino fundamental e aplicado para todas as turmas dos anos finais do ensino fundamental. As questões foram: 1) Que atividade física você pratica?; 2) Quantas vezes por semana você pratica atividade física?; 3) Qual o local ideal para prática de atividade física?; 4) Você pratica atividade física como lazer ou para exercitar-se?; e 5) Quais benefícios a atividade física traz para você e sua família? Após análise dos dados foi identificado que 50% dos alunos praticam futebol, caminhada 20%, vôlei 17%, judô 11%, corrida 11%, bicicleta 12%, outros exercícios físicos 4% e nenhuma atividade 5%. A frequência praticada semanalmente foi 35% para 4 vezes ou mais, 3 vezes por semana 29%, 2 vezes por semana 22%, 1 vez por semana 12%, não pratica 5%). O local ideal para a prática, segundo os alunos foi 30% a escola, 28% rua, 24% campo, 17% casa, 10% pátio e 7% quartel. Quanto ao motivo para a prática, 48 % corresponde ao lazer, saúde 40%, lazer e saúde 35% e não praticam 5%. Entre os benefícios da prática de atividade física, 65% citaram saúde; bem estar 28%; lazer 15%; hábito saudável 15%; ânimo 15%; felicidade 15%; não sabem 8%. Com estes achados foi possível perceber que o futebol é referência de atividade física para a grande maioria dos alunos, que pratica atividade física especialmente como forma de lazer, com uma grande frequência semanal, sendo a escola um dos principais locais para sua realização. A escola, além de proporcionar a prática regular e sistemática de atividade física, deve viabilizar o conhecimento da necessidade e importância do exercício físico para que os alunos possam adotar tal prática para sua vida de forma adequada, interferindo positivamente na sua saúde e qualidade de vida.

Palavras-chave: Atividade física. Lazer. Práticas educativas.

¹ Professora de Língua Portuguesa da Escola Estadual de Ensino Médio Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, Santa Maria – RS.

² Professora de Educação Física da Escola Estadual de Ensino Médio Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, Santa Maria – RS.

³ Professora de Geografia da Escola Estadual de Ensino Médio Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, Santa Maria – RS.

⁴ Professora de Matemática da Escola Estadual de Ensino Médio Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, Santa Maria – RS.

⁵ Doutoranda do Programa de Pós Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde na Universidade Federal de Santa Maria – RS.

⁶ Mestranda do Programa de Pós Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS.



PROJETO DESJEJUM SAUDÁVEL – AQUISIÇÃO DE BOAS PRÁTICAS ALIMENTARES POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SANTOS, Cassandra Rodrigues¹; MACHADO, Angélica²; GARIBALDE, Clarice Irizaga
Pereira³; VARGAS, Silvane Pinheiro⁴; COUTO, Maíra Lara⁵; ALMEIDA, Marisa Thomasi⁶;
LIMA, Ana Paula Santos⁷.

Resumo: O presente trabalho originou-se mediante uma reflexão sobre a importância do café da manhã no dia-a-dia dos alunos. Sabe-se que o consumo diário de café da manhã está relacionado ao baixo risco de sobrepeso e obesidade, e na melhoria da capacidade de aprendizagem. Este estudo surgiu com a interação das ações do projeto “Intervenções no ambiente escolar utilizando a promoção da saúde como ferramenta para a melhoria do ensino”, desenvolvida pelo Grupo de Estudos em Nutrição, Saúde e Qualidade de Vida (GENSQ) da Universidade Federal de Santa Maria. Assim, esta proposta pedagógica foi desenvolvida durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2013, com duas turmas da 8ª série do ensino fundamental de uma escola estadual do município de Santa Maria/RS. O desenvolvimento do projeto consistiu na utilização de atividades sobre o tema mediante o uso de diferenciadas estratégias de ensino, como a construção de pirâmides alimentares, relatos, uso de mídias através de vídeos e textos de jornais sobre alimentação, cardápios, tabelas nutricionais e a realização de cafés da manhã entre alunos e professores na escola. A pesquisa buscou investigar os hábitos praticados pelos alunos e propor mudanças, para novos e recomendados hábitos de uma dieta alimentar saudável, seguindo as recomendações da OMS/MS (Organização Mundial da Saúde e do Ministério da Saúde). As coletas iniciais foram obtidas a partir de levantamento de dados sobre os hábitos alimentares através de um questionário. A partir da verificação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre alimentação saudável, se propôs a construção de um cardápio de café da manhã e sua realização na escola, com os quais percebeu-se extrema falta de conscientização sobre o tema. Após a etapa de levantamento de conhecimentos prévios, trabalhou-se as informações sobre a pirâmide alimentar, tabelas nutricionais, cardápios e textos sobre alimentação que fizeram com que os

¹ Professora Estadual, Escola Estadual de Ensino Médio Humberto de Alencar Castelo Branco. E-mail: cassandrarodriguesdosantos@gmail.com

² Professora Estadual, Escola Estadual de Ensino Médio Humberto de Alencar Castelo Branco. E-mail: angeldal@bol.com.br

³ Professora Estadual, Escola Estadual de Ensino Médio Humberto de Alencar Castelo Branco. E-mail: prof.claiz@hotmail.com

⁴ Professora Estadual, Escola Estadual de Ensino Médio Humberto de Alencar Castelo Branco. E-mail: silvanepvargas@gmail.com

⁵ Professora Estadual, Escola Estadual de Ensino Médio Humberto de Alencar Castelo Branco. E-mail: mairalcouto@yahoo.com.br

⁶ Professora Estadual, Escola Estadual de Ensino Médio Humberto de Alencar Castelo Branco. E-mail: marisathomasi@yahoo.com.br

⁷ Doutoranda em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: ana_paula.sm@hotmail.com



alunos adquirissem conhecimento que o levassem a repensar seus hábitos. Para verificar as mudanças ocorridas em relação aos conhecimentos prévios, foi construído um novo cardápio de café da manhã. O questionário foi novamente aplicado, através dos quais os professores por meio de comparação dos resultados. Ao comparar os resultados dos dados dos alunos foi possível identificar os seguintes resultados: 100% dos alunos que antes não tomavam café da manhã, trocaram o jejum por um café saudável sendo que destes, 90% substituíram a margarina por requeijão; 100% deixaram de consumir as guloseimas como salgadinhos e biscoitos recheados no desjejum; 100% trocaram o refrigerante por leite; 75% reduziram o valor das calorias consumidas; 70% trocaram o pão branco pelo integral e 70% acrescentaram uma fruta. A pesquisa permitiu considerar que os alunos, através deste projeto, absorveram conhecimentos necessários para uma mudança de hábitos, passando a compreender a importância de cada refeição. E da relevância do consumo de cada alimento. Mudaram de tal forma seus hábitos alimentares, que no ano seguinte, em maio de 2014, em um café da manhã realizado em homenagem ao dia das mães, os mesmos alunos mantiveram uma alimentação saudável apresentada no desjejum compartilhado com as mães presentes no evento.

Palavras-Chave: Café da Manhã. Hábitos Saudáveis. Mudança Comportamental. Promoção da Saúde.



PROMOÇÃO DA SAÚDE NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

BATISTA, Sandra Silva¹; ILHA, Phillip Vilanova²

Resumo: O objetivo deste estudo foi interligar conceitos da Língua Portuguesa com conceitos da promoção da saúde e o cotidiano dos escolares, através da reflexão e análise dos condicionantes de saúde e suas formas de controle e alteração. Este estudo surgiu com a interação das ações do projeto “Intervenções no ambiente escolar utilizando a promoção da saúde como ferramenta para a melhoria do ensino”, desenvolvida pelo Grupo de Estudos em Nutrição, Saúde e Qualidade de Vida (GENSQ) do programa de Pós Graduação de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal de Santa Maria. Sendo o tema saúde tratado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como sendo um dos temas transversais que devem ser abordados, tendo a recomendação que seja trabalhado de maneira integrada e interligada com outras áreas do currículo escolar, assim proporcionando aos alunos a adoção de práticas comportamentais com base no conhecimento. Assim, esta proposta pedagógica foi desenvolvida durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2013, com duas turmas da 7ª série do ensino fundamental de uma escola estadual do município de Santa Maria/RS. As observações e fatos ocorridos durante a aplicação da proposta foram registrados no diário de campo. Após a identificação das questões norteadoras do projeto, a professora dividiu os alunos em grupos fornecendo textos para leitura e debate, partindo de seus conhecimentos prévios, os alunos foram instigados a realizarem uma pesquisa sobre os condicionantes da promoção da saúde. E com base nas pesquisas realizadas, cada aluno escolheu um gênero textual e elaborou um texto sobre o tema. Como ponto de culminância do projeto, cada turma produziu um blog com os textos produzidos e foi possível observar no decorrer das etapas de sua produção e troca de experiências e conhecimentos entre os alunos de maneira colaborativa. As análises dos dados evidenciaram que nas práticas pedagógicas desenvolvidas, os alunos tiveram a oportunidade de aprender no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de reconstruir seus conhecimentos. E o professor foi mediador desse processo, utilizando-se da sua intencionalidade pedagógica para intervir no processo de aprendizagem dos alunos. Garantindo assim, que os conceitos utilizados na realização da proposta pedagógica fossem compreendidos, sistematizados e formalizados pelos alunos. Demonstrando que a proposta foi positiva, por despertarem o interesse pelo aprendizado de assuntos relacionados à promoção da saúde e conceitos específicos da disciplina de Língua Portuguesa.

Palavras-Chave: Prática Pedagógica. Promoção da Saúde. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental.

¹ Professora Estadual, Escola Estadual de Ensino Médio Humberto de Alencar Castelo Branco. E-mail: haibatista@hotmail.com

² Doutorando em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: phillip_ilha@hotmail.com

PROMOÇÃO DA SAÚDE NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: EXPERIÊNCIA DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Health promotion in the teaching of the portuguese language: experience of a pedagogical proposal

Sandra Silva Batista PLOTZKI¹
Phillip Vilanova ILHA²
Félix Alexandre Antunes SOARES³

RESUMO:

O presente estudo descreve uma prática pedagógica, a qual interligou conceitos da Língua Portuguesa com conceitos da promoção da saúde e o cotidiano dos escolares, através da reflexão e análise dos condicionantes de saúde e suas formas de controle e alteração. A proposta pedagógica foi desenvolvida durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2013, com duas turmas da 7ª série do ensino fundamental de uma escola estadual do interior do Rio Grande do Sul. As observações e fatos ocorridos durante a aplicação da proposta foram registrados no diário de campo. As análises dos dados evidenciaram que nas práticas pedagógicas desenvolvidas, os alunos tiveram a oportunidade de aprender no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de reconstruir seus conhecimentos e o professor foi mediador desse processo, utilizando-se da sua intencionalidade pedagógica para intervir no processo de aprendizagem dos alunos. Garantindo assim, que os conceitos utilizados na realização da proposta pedagógica fossem compreendidos, sistematizados e formalizados pelos alunos. Demonstrando desta forma, que a proposta foi positiva, por despertarem o interesse pelo aprendizado de assuntos relacionados à promoção da saúde e conceitos específicos da disciplina de Língua Portuguesa.

Palavras-Chave: Prática Pedagógica, Promoção da Saúde, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental.

ABSTRACT:

The present study describes a pedagogical practice, which has linked concepts of Portuguese Language with concepts of health promotion and the daily life of the students, through reflection and analysis of health determinants and their forms of control and change. The pedagogical proposal was developed during the months of August, September and October 2013, with two groups of 7th of elementary school of a public school of the interior of Rio Grande do Sul. The observations and events that occurred during the implementation of the proposal were recorded in the field diary. Data analysis showed that in the developed pedagogical practices, students had the opportunity to learn in the process of producing, raise questions, researching and reconstruct their knowledge and the teacher was mediator of this process, using its educational intentionality to

¹ Professora de Português da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. E-mail: haibatista@hotmail.com

² Doutorando em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: phillip_ilha@hotmail.com

³ Professor adjunto da Universidade Federal de Santa Maria. Doutor em Ciências Biológicas (Bioquímica) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e com pós-doutorado em Bioquímica Toxicológica (UFSM) e Biologia Molecular pela Universidade de Leon, Espanha. E-mail: felix@ufsm.br

intervene in the students' learning process. Thus ensuring that the concepts used in carrying out the pedagogical proposal were understood, systematic and formalized by the students. Thus demonstrating that the proposal was positive, by awakening the interest in learning of subjects related to health promotion and specific concepts in the teaching of Portuguese.

Keywords: Pedagogical Practice, Health Promotion, Language Portuguese, Elementary School.

INTRODUÇÃO

A expressão “saúde na escola” vem sendo utilizada para designar o campo que compreende concepções, diretrizes, programas, projetos e ações relacionados à saúde que acontecem no cenário da escola, sejam eles de natureza educativa, preventiva ou assistencial (VALADÃO, 2004). Dada sua capilaridade e abrangência, o ambiente escolar é um aliado importante para a concretização de ações de promoção da saúde voltadas para o fortalecimento das capacidades dos indivíduos, para a tomada de decisões favoráveis à sua saúde e à comunidade, para a criação de ambientes saudáveis e para a consolidação de uma política intersetorial voltada para a qualidade de vida, pautada no respeito ao indivíduo e tendo como foco a construção de uma nova cultura da saúde.

Através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o tema saúde passa a ser considerado um tema transversal, juntamente com ética, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Tais parâmetros sugerem que estes temas sejam trabalhados interligados a outras áreas do currículo e tratados de modo integrado. No tópico saúde, encontra-se a referência de que “a educação em saúde será tratada como tema transversal, permeando todas as áreas que compõem o currículo escolar” (BRASIL, 1998, p.85).

Nesse sentido, promover comportamentos promotores da saúde na escola requer que os alunos não só adquiram conhecimentos como também estabeleçam competências que lhes permitam por em prática aquilo que aprenderam (PEREIRA et al., 2000). Nessa perspectiva, a educação não se limita a dar conhecimentos, preocupa-se em motivar o aprendizado, levar a análise e a avaliação de fontes de informações e torná-los capaz de adotar práticas comportamentais com base no conhecimento (ASSIS et al. 2010).

Entretanto a abordagem de temas relacionados à saúde no âmbito escolar enfrenta problemas específicos, estes são pautados na necessidade de superação dos modelos tradicionais de ensino, que priorizam a transmissão de conteúdos de forma acrítica, sem evidenciar as dúvidas ou contradições que contribuem para o avanço do conhecimento (RAMOS e STRUCHINER, 2009).

Para que o ensino seja significativo para o aluno, há necessidade de uma abordagem de conteúdos de forma consciente, crítica e histórica. Sob essa visão, os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam que o ensino por meio de projetos pedagógicos, “além de consolidar a aprendizagem, contribui para a formação de hábitos e atitudes, e para a aquisição de princípios e conceitos que podem ser generalizados para situações aleias à vida escolar” (BRASIL, 1998).

Além disso, no decorrer de práticas educativas, pode ser sentida a complexidade de tudo aquilo que envolve a decodificação da linguagem científica para a popular, dos conteúdos inerentes ao conhecimento do corpo humano e das práticas de saúde e da forte influência exercida pelo meio social e cultural. Estes fatores, intrinsecamente relacionados, devem ser devidamente conhecidos, considerados e trabalhados, pois eles são essenciais à comunicação e troca eficiente de ideias entre os interlocutores envolvidos em um processo educativo em saúde.

Avalia-se que o desenvolvimento destas atividades é facilitado e beneficiado se lhes for oferecido concomitantemente o domínio da linguagem oral e escrita, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, o ensino da Língua Portuguesa tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania (Brasil, 1998).

É através da linguagem que compartilhamos mensagens, ideias, sentimentos e emoções, podendo desta maneira, influenciar o comportamento das pessoas que, por sua vez, reagirão a partir de suas crenças, valores, história de vida e cultura.

Nesse contexto, que o presente relato de experiência descreve uma prática pedagógica, a qual interligou conceitos da Língua Portuguesa com conceitos da promoção da saúde e o cotidiano dos escolares, através da reflexão e análise dos condicionantes de saúde e suas formas de controle e alteração.

METODOLOGIA

A presente proposta pedagógica surgiu das ações do projeto “Intervenções no ambiente escolar utilizando a promoção da saúde como ferramenta para a melhoria do ensino”, desenvolvida pelo Grupo de Estudos em Nutrição, Saúde e Qualidade de Vida (GENSQ) do programa de Pós Graduação de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal de Santa Maria.

O Grupo GENSQ é constituído por seis doutorandos, dois mestrands e um professor doutor responsável pelo projeto, que tem como principal objetivo a realização de intervenções colaborativas no ambiente escolar, utilizando a promoção da saúde como eixo norteador.

A presente prática pedagógica desenvolveu-se durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2013, na disciplina de Língua Portuguesa de uma escola estadual do interior do Rio Grande do Sul. Sendo realizada em duas turmas da 7ª série do ensino fundamental, totalizando 51 alunos (24 alunos da turma A e 27 alunos da turma B).

Para desenvolvimento das práticas pedagógicas foi organizado uma sequência didática, sendo assim determinada: delimitação do tema e das questões norteadoras; sistematização das atividades e pesquisa; produção do conhecimento. Utilizando-se como principal aporte metodológico a aprendizagem por projetos, recorrendo-se às concepções de Rojo (1997), Hernández e Ventura (1998), Araújo (2003), Behrens (2006), Moura e Barbosa (2009).

As observações e fatos ocorridos durante a aplicação da proposta foram registrados no diário de campo. Sendo apresentados e discutidos com o GENSQ, bem como aos demais colegas professores, nos encontros desenvolvidos pelo Grupo, com periodicidade que variava de 15 a 20 dias.

DESENVOLVIMENTO

As atividades desenvolvidas, bem como sua discussão, serão apresentadas conforme sequência didática empregada durante o desenvolvimento da proposta pedagógica.

Delimitação do tema e das questões norteadoras

O ponto de partida do projeto foi definir que tema seria abordado nas turmas. Na escolha, os alunos juntamente com o professor analisaram diferentes temas avaliando suas curiosidades, relevância e interesse dos alunos. Como salienta Hernández e Ventura (1998), não se escolhe um tema somente por achá-lo interessante, deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos ou a partir de projetos já trabalhados, ou então, “origina-se de um fato da atualidade, surgir de um problema proposto pela professora ou emergir de uma questão que ficou pendente em outro projeto” (HERNANDEZ E VENTURA, 1998, p. 66).

Nesse sentido, o ponto de partida para reflexão do tema norteador do projeto foi os dados de uma pesquisa realizada na escola no ano anterior, os quais demonstraram que os escolares encontravam-se com elevado nível de obesidade, com hábitos alimentares regulares e com grande déficit em termos de conhecimento nutricional (ILHA et. al., 2012). Elencando-se desse modo, o assunto promoção da saúde como norteador do projeto.

Desta forma, no primeiro momento, procurou-se problematizar o tema, promovendo a troca de ideias, crenças, conhecimentos e questões sobre o assunto, bem como, a reflexão do contexto em que vivem, efetuando trocas de experiências entre o grupo e questionamentos de suas próprias ideias e comportamentos.

Como forma de apresentação do projeto e de introduzir o tema promoção da saúde, relacionando aos conteúdos disciplinares da Língua Portuguesa apresentou-se, aos alunos, a reportagem *Nutróloga fala sobre padrões de beleza, alimentação e exercícios físicos* transmitido do Jornal Hoje de 11 de dezembro de 2012 (GLOBO, 2012).

Após a apresentação da reportagem, organizou-se um debate sobre o assunto, a fim de levantar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como, as questões norteadoras da proposta.

Observou-se através das discussões e reflexões com a turma, que os alunos apresentavam conceitos estereotipados e empíricos, baseados no senso comum, tais como para ser saudável era necessário ser magro, que a prática de exercícios físicos estava relacionada apenas a ter um corpo perfeito, apenas as pessoas obesas precisam ter uma alimentação equilibrada. Como demonstra extrato do diário de campo: “Se estou me sentindo bem está muito bom, não preciso me preocupar com minha alimentação ou meu peso” (Aluno 1, diário de campo).

Ao final do debate os alunos, em grupos, confeccionaram um relatório destacando os principais conceitos debatidos sobre o tema. E partindo-se deste, definiu-se o tema “Qualidade de vida: beleza e saúde” e as questões norteadoras da proposta pedagógica: Por que lemos? Por que escrevemos?

Sistematização das atividades e pesquisa

Este momento teve o intuito de propor atividades pedagógicas que levassem os alunos a confrontar suas ideias, certezas, incertezas com os conhecimentos teoricamente sistematizados, analisando e relacionando-os a novos elementos, estimulando a autonomia e a autoria dos alunos.

Prado (2003) salienta que, um dos pressupostos básico da aprendizagem por projetos é a autoria, sendo produzida por meio de questões de investigações que propulsionam os alunos a contextualização de conceitos. Nesta situação, os educandos selecionam informações significativas, tomam decisões, trabalham em grupo, enfim desenvolvem competências interpessoais para aprender de forma colaborativa. Corroborando, Araújo (2003) comenta que é importante destacar a autonomia dos alunos, pois como descreve o autor:

[...] são eles que definem o que querem saber sobre o tema, explicitado por meio de perguntas que deverão ser respondidas a cada atividade do projeto. As questões dos alunos, e a busca de estratégias para que eles próprios as respondam, é que guiarão a organização didática do projeto (pg. 82).

Desta forma, a sistematização das atividades e da pesquisa procurou auxiliar os educandos a responder as questões norteadoras da proposta e as questões que surgiram no processo de pesquisa sobre o tema. Assim, com o intuito de debater as questões norteadoras, sistematizou as atividades da seguinte maneira:

a) Formação de grupos de leitura

Dividiram-se as turmas em oito grupos. Para os quais foram fornecidos os seguintes textos para leitura e debate: “Socorro sou fofo” de Antônio Prata; “Controle de apetite” de Drauzio Varella; “Pratos equilibrados” da Revista Veja; Entrevista com Drauzio Varella sobre “alimentação e vida de qualidade”.

Cada grupo tinha a incumbência de refletir sobre os textos e selecionar um gênero textual para futura produção de texto.

b) Pesquisa sobre o tema

Partindo-se dos conhecimentos prévios, os alunos foram instigados a pesquisarem, no laboratório de informática, textos, reportagem, vídeos, sobre os condicionantes de promoção da saúde.

c) Produção de texto

Tendo como base as leituras, pesquisas, debates e reflexões realizadas, cada aluno escolheu um gênero textual e confeccionou um texto sobre o tema.

Observou-se que durante o desenvolvimento das atividades a maioria dos escolares mostrou-se participativo e receptivo ao trabalho proposto, no decorrer das aulas houve uma maior interatividade e cooperação entre os educandos, como por exemplo: nos momentos de criar as contas de e-mail, organizar os textos, selecionar os slides para publicar no blog, organizar os materiais de pesquisa. Os alunos que dominavam os aplicativos e as ferramentas da tecnologia de informação e da rede de computadores desempenharam o papel de colaboradores durante as aulas.

Produção do conhecimento

Nesta etapa procurou-se compartilhar e dar sentido às produções dos alunos, promovendo desta forma, a autoestima, a autoria e significados às suas produções. Prado (2003) comenta que no processo de aprender-fazendo o aluno reconhece sua própria autoria, contextualiza aquilo que aprendeu, bem como estabelece relações significativas entre conhecimentos. O autor ainda ressalta que, “nesse processo, o aluno pode ressignificar os conceitos e as estratégias utilizadas na solução do problema de investigação que originou o projeto e, com isso, ampliar o seu universo de aprendizagem” (PRADO, 2003, pg. 8).

Dessa forma, aprender deve ser entendido como compreensão de significados relacionados a experiências anteriores, permitindo que os mesmos possam ser aplicados em novos contextos. Este tipo de aprendizagem, segundo Moreira (2011), é definida por David Ausubel, como aprendizagem significativa, correspondendo ao processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um

aspecto relevante da estrutura de conhecimento do aluno. Além disso, entende-se que a aprendizagem é significativa quando os estudantes conseguem “estabelecer relações substantivas e não-arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados” (BRASIL, 1998).

Nesse contexto e com o objetivo de divulgar o trabalho dos alunos foi proposto à construção de um blog da turma. Para tanto, os próprios alunos criaram dois blogs, um para cada turma, como forma de publicação dos textos confeccionados, como os seguintes endereços: Blog da turma A, <http://www.turma71osequipirados.blogspot.com.br/> e da Turma B, <http://www.turma72osparanaue.blogspot.com.br/>.

Observou-se que os alunos utilizaram de variados gêneros textuais como: narrativo, argumentativo, expositivo e instrucional. Como se pode observar nas figuras abaixo, retirados dos blogs das turmas.

Figura 1 – Poesia sobre dicas de alimentação

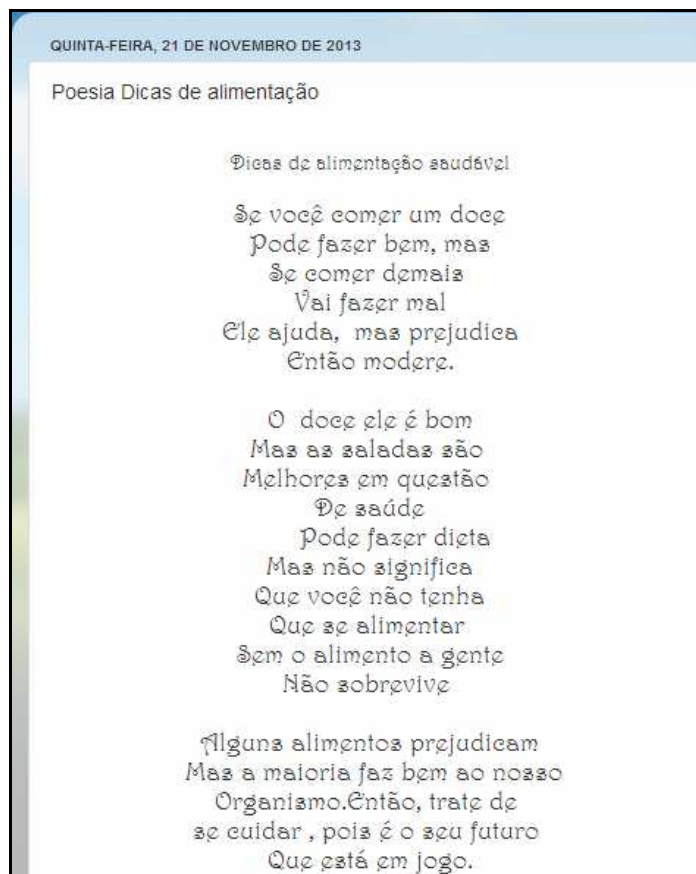
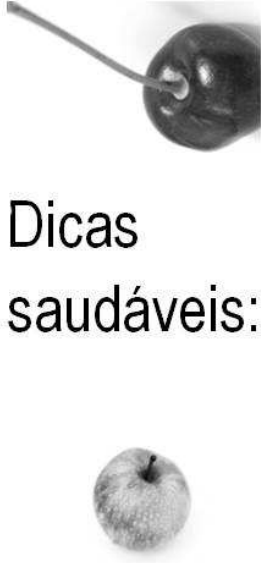


Figura 2- Folder informativo sobre alimentação saudável publicado no blog e impresso



Dicas saudáveis:

- **O que é alimentação saudável?**
A alimentação saudável é a alimentação ou nutrição de comer bem e de forma equilibrada para que mantenhamos o peso ideal.

- **Qual a importância de uma alimentação equilibrada?**
Alimentação Equilibrada ou Balanceada é aquela que oferece uma refeição pelo menos um alimento de cada grupo (Energéticos, Construtores e Reguladores) assim nosso corpo possui todos os nutrientes para seu bom funcionamento.

- **DICAS SAUDÁVEIS:**
 - ~>Escolha saladas de vegetais folhosos e legumes, pois são fonte de vitaminas e de minerais e possuem baixo valor calórico.
 - ~>Procure temperar as saladas com azeite de oliva e pouco sal. Substitua o vinagre por limão.


~>Não exagere na combinação e alimentos do mesmo grupo, como os que são fonte de carboidratos.

~>Dê preferência às carnes magras, aos peixes e frango sem pele, grelhados, assados e cozidos.

~>Diminua o consumo de alimentos industrializados ricos em gordura.

~>Dê preferência às frutas e sobremesas menos calóricas.

Pirâmide alimentar:



Na produção dos gêneros textuais constatou-se que os alunos compreenderam as características estruturais de um texto e que o mesmo é uma ferramenta para expressarmos nossas ideias e conhecimentos, tornando-se uma forma de comunicação. Percebeu-se que os alunos tiveram a preocupação em realizar leituras sobre os temas para fundamentar cientificamente suas produções textuais. Como se pode observar nas falas dos alunos, retirados do diário de campo:

[...] é muito importante saber escrever utilizando a linguagem adequada para que as pessoas ao ler, entendam (Aluno 2)

[...] a ideia do blog é bem interessante assim como nós aprendemos, podemos compartilhar nossos conhecimentos com outras pessoas via internet. [...] muito interessante, pois além de expor para o público, ampliou meu conhecimento sobre o assunto [...] (Aluno 3)

É muito melhor que fazer no caderno, é show de bola, hoje com a ajuda tecnológica é bem legal fazer produção de texto (Aluno 4)

Observou-se também que algumas dificuldades foram vencidas, tais como: a utilização do texto como forma de comunicação, a escolha da tipologia de acordo com as características estruturais e a sua função social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da proposta pedagógica demonstraram ser positivos, por despertarem o interesse pelo aprendizado de assuntos relacionados à promoção da saúde e conceitos específicos da disciplina de Língua Portuguesa.

Nas práticas pedagógicas desenvolvidas, os alunos tiveram a oportunidade de aprender no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de reconstruir seus conhecimentos e o professor foi mediador desse processo, utilizando-se da sua intencionalidade pedagógica para

Vivências. Vol. 11, N.20: p.290-298, Maio/2015

296

intervir no processo de aprendizagem dos alunos. Garantindo assim, que os conceitos utilizados na realização da proposta pedagógica fossem compreendidos, sistematizados e formalizados pelos alunos.

A adaptação dos alunos, durante aplicação da proposta, ocorreu de forma gradativa. Os alunos sentiram-se motivados com trabalho em grupos, tornando-se mais cooperativos e compreensivos. Além disso, o processo de produzir conhecimento e publicá-lo no blog exigiu dos alunos a organização de pesquisa e coleta de material sobre o gênero textual e o tema a ser trabalhado, a preocupação com as questões relativas aos aspectos gramaticais, a ampliação do vocabulário e a utilização de frases mais elaboradas com o objetivo de enriquecer o texto.

Alguns alunos encontraram dificuldades na realização da proposta de trabalho devido ao pouco comprometimento com o processo de ensino aprendizagem. Outra dificuldade apresentada foi referente à escolha do gênero textual e a revisão do texto.

Diante das dificuldades apresentadas foi necessária intervenção da professora na reorganização dos grupos e retomada das questões relativas à estrutura do texto, a fim de garantir a apropriação e produção do tipo textual e dos gêneros estudados.

Portanto, uma prática pedagógica que rompa com os métodos tradicionais de ensino, embora constitua um novo desafio para o professor, pode viabilizar um modo de aprender baseado na integração entre conteúdo disciplinares e a realidade do dia-a-dia. Nessa perspectiva, torna-se essencial desenvolver práticas que envolvam novas estratégias de ensino, onde o aluno aprenda no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que influenciem de maneira decisiva no desenvolvimento de sua promoção da saúde e, conseqüentemente, na compreensão de seus condicionantes, capacitando-os para a utilização de medidas práticas de promoção, proteção e recuperação da saúde ao seu alcance.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, U. F. **Temas Transversais e a Estratégia de Projetos**. São Paulo: Moderna; 2003.
- ASSIS, S. S. de; BORGES, J. N.; PAPOULA, N. da R. P. R.; SANTIAGO, C. M. da S.; TEIXEIRA, G. A. P. B. Educação em saúde – proposta de utilização de um modelo no ensino de ciências. **REMPEC – Ensino, Saúde e Ambiente**, v.3 n.2 p. 108-120, agosto, 2010.
- BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Rio de Janeiro: Vozes; 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC /SEF, 1998
- GLOBO. Jornal Hoje. *Nutróloga fala sobre padrões de beleza, alimentação e exercícios físicos* Disponível em: <http://globo.com/rede-globo/jornal-hoje/v/nutrologa-fala-sobre-padroes-de-beleza-alimentacao-e-exercicios-fisicos/2287953/> Acesso em: março de 2013.
- HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1998.
- ILHA, P. V.; LIMA, A. P. S.; ROSSI, D. S.; KRUG, M. R.; SOARES, F. A. A. Aplicação de um projeto promoção da saúde através do ensino de ciências: perfil dos alunos participantes. In: **Anais do II Seminário Internacional de Educação em Ciências**: FURG, p. 349-359, 2012.
- MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: EPU; 2011.
- MORENO, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: Busquets, Maria Dolores et al. **Temas transversais em educação- bases para uma formação integral**. São Paulo: Editora Ática, 1998, p. 19-59.

- MOURA, D. G; BARBOSA, E. S. **Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais**. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes; 2009.
- PEREIRA, M. G; SARRICO, L.; OLIVEIRA, S.; PARENTE, S. Aprender a escolher: promoção da saúde no contexto escolar. **Psicologia: teoria, investigação e prática**, nº5:1, pg. 147-158, 2000.
- PRADO, M. Pedagogia de Projetos. In: Brasil. **Programa Salto para o Futuro**. Gestão Escolar e Tecnologias; 2003. p. 1-14.
- RAMOS, P.; STRUCHINER, M. Concepções de educação em pesquisas sobre materiais informatizados para o ensino de ciências e de saúde. **Ciência e Educação**. São Paulo, 15 (3): 13-27, 2009.
- ROJO, M. R. **Hacia una didáctica crítica**. Madrid: La Muralla S.A; 1997.
- VALADÃO, M. M. *Saúde na Escola: um campo em busca de espaço na agenda intersetorial*. [tese]. São Paulo (SP): Faculdade de Saúde Pública, 2004.