

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SILVANA MARIA ZARTH

**TEMAS TRANSVERSAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: EDUCAÇÃO PARA
A SAÚDE E ORIENTAÇÃO SEXUAL**

Porto Alegre, 2013

SILVANA MARIA ZARTH

**TEMAS TRANSVERSAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: EDUCAÇÃO PARA
A SAÚDE E ORIENTAÇÃO SEXUAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da Faculdade
de Educação da Pontifícia Universidade
Católica do Rio Grande do Sul.

Linha de Pesquisa: Pessoa e Educação

Orientador: Dr. Claus Dieter Stobäus

Porto Alegre, 2013

*“Por muito tempo eu pensei que a minha vida fosse
se tornar uma vida de verdade.
Mas sempre havia um obstáculo no caminho, algo a
ser ultrapassado antes de começar a viver,
Um trabalho não terminado, uma conta a ser paga.
Aí sim, a vida de verdade começaria.
Por fim, cheguei à conclusão de que esses
obstáculos eram a minha vida de verdade.
Essa perspectiva tem me ajudado a ver que...
...não existe um caminho para a felicidade.
A felicidade é o caminho!”*

Henfil

AGRADECIMENTOS

A **Deus** por acreditar estar sempre comigo me auxiliando nos tropeços e nos momentos em que, por algum motivo, precisei me superar, mostrando a mim mesma que meus ideais pessoais e profissionais eram prioridades a ser concretizadas.

Aos **meus filhos Marina e João Pedro** por compreenderem minhas ausências e por estarem ao meu lado em todas as etapas desse processo de aprendizado; incentivando, apoiando e acreditando em mim e em meu potencial como ser humano e profissional. Amo vocês!

À **minha família**; mãe, Tela e Estevo, Xando e Ciça, pelo apoio na busca por atingir esta meta de vida e trabalho. Pelas palavras incentivadoras e empurrões tão necessários nos momentos de desvios.

Ao **Gabriel Tisbierek Durr** pela disponibilidade em ajudar.

Às **minhas amigas Karen, Dani, Claudia, Chris, Martinha e Pati** pelo carinho, presença, acolhimento em meus momentos de preocupação, e, em especial, por acreditarem em mim.

À **minha amiga Maguinha** pelas sábias palavras nos percalços, pelo carinho e amor dedicados a mim e aos meus filhos durante esta trajetória e, em especial, pelas cobranças diárias pelo andamento deste estudo.

À **minha amiga Marcia** pelo carinho e ajuda com meu filho me auxiliando nesta conquista.

À **minha colega e grande amiga Simone Algeri** por acreditar que era possível e ter dado comigo o primeiro passo.

À **minha colega e amiga Ana Bonilha** pelas palavras incentivadoras, pela amizade, por seu profissionalismo e pelo seu interesse em ajudar. Simples assim!

À **minha colega e amiga Annelise** pelos momentos de incentivo, descontração e carinho.

À **minha amiga Virgínea** que se lembra de dar um toque e perguntar como está tudo.

À **Profª Dulce Nunes** pelo carinho, acolhimento e preocupação em ajudar para que tudo desse certo.

Às **minhas Chefes de Departamento** que, no decorrer destes quatro anos, foram **Mariene Riffel** (grande amiga e incentivadora) e, atualmente, **Annelise Gonçalves** pelo apoio.

À **minha amiga Rosângela Callegari** pela ajuda na finalização deste estudo, e pelas palavras sábias em cada momento de dúvida.

Às **minhas colegas de Disciplina e de Departamento** da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da Escola de Enfermagem pelo apoio e incentivo.

Aos **meus colegas da Pós-Graduação em Educação da PUC**, pela partilha de momentos acadêmicos e outros nem tão acadêmicos que muito influenciaram a passagem por este desafio.

À minha amiga **Claudia Penalvo** pelo seu profissionalismo, pela disposição em ajudar e por acreditar na importância deste trabalho.

A todos os **integrantes do SOMOS** que contribuíram de alguma forma para realização deste estudo de pesquisa.

Aos **docentes e funcionários** da Escola Estadual DrºEmílio Kemp pelo carinho, comprometimento, responsabilidade e interesse em participarem deste estudo e contribuírem para a transformação do conhecimento.

Ao meu orientador **Claus Dieter Stobaus** pelos conhecimentos partilhados, momentos de reflexão e aprendizado nesse processo de ressignificação pessoal e profissional. Em especial por acreditar e me fazer acreditar sempre em meu potencial enquanto Doutoranda na busca não só de um título, mas de um objetivo de vida que influenciará minha caminhada. Seu coração é do seu tamanho. Obrigado.

Aos professores do Curso de Doutorado pelos ensinamentos e contribuições, em especial ao **Profº Juan Mosqueira**, pelo grande gesto de estar presente.

Às **funcionárias da Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica** por estarem sempre prontas a ajudar.

Às **professoras da Banca Examinadora Profª Drª Eva Neri Rubin Pedro, Profª Drª Ana Lúcia de Lorenzi Bonilha e Profª Drª Bettina Steren dos Santos** pelo aceite em participarem dessa caminhada e por contribuírem, reorientarem e qualificarem este estudo.

À **Pontifícia Universidade Católica, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação** pela oportunidade e acolhimento, pelo incentivo, em especial o profissional e pelas sinalizações fundamentais.

A **todos** que contribuíram de alguma forma para concretização desse projeto de vida e profissional.

*Aos meus filhos Marina e João Pedro pelo amor, parceria e
companheirismo.
Luz que me impulsiona.*

RESUMO

Nesta pesquisa teve-se o objetivo de analisar os relatos de professores sobre o processo da transversalidade das Temáticas Transversais/ Bloco Educação para Saúde e Orientação Sexual na prática docente em uma escola pública estadual de Porto Alegre, RS, no período entre março de 2011 a julho de 2012. O estudo qualitativo, do tipo exploratório-descritivo, foi desenvolvido a partir da experiência de 15 professores, problematizando discussões sobre a aplicabilidade da transversalidade e interdisciplinaridade das Temáticas Transversais na escola. Os dados foram obtidos por meio da técnica de grupos focais, em nove encontros de discussões e reflexões. Os textos transcritos das gravações referentes às falas dos sujeitos foram submetidos à análise de conteúdo, proposta por Bardin (2009). A análise revelou três categorias: **Diagnóstico situacional frente à interdisciplinaridade e transversalidade**, que aborda todas as nuances da prática dos docentes frente a este tema; **Significando a transversalidade e o significado de trabalhar de modo transversal**, em que os docentes ressignificam a transversalidade e, a terceira categoria, **Ações que viabilizem o ensino transversal**, que aponta estratégias possíveis na efetivação da transversalidade. Os resultados de pesquisa sugerem haver dificuldades para que seja efetivada a transversalidade e a interdisciplinaridade na escola. No entanto, ao problematizarem a temática nos grupos de discussão foi possível reavaliar o processo de trabalho e ensino nos moldes da transversalidade. Esta experiência apontou para a importância de rever as metodologias aplicadas nas atividades, em especial nos cursos de formação e nas salas de aula, a prática com a utilização de projetos, a importância do trabalho coletivo e o diálogo, sugeridas como ferramentas que podem levar à aplicabilidade das Temáticas Transversais.

Descritores: Transversalidade, Temas Transversais, Educação para Saúde, Orientação Sexual.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar los informes de los profesores, sobre el proceso de incorporación de la temáticas transversales/ Bloque de la Salud, Educación y Orientación Sexual en la enseñanza en una escuela pública de Porto Alegre desde marzo de 2011 a julio de 2012. El estudio fue cualitativo, exploratorio y descriptivo, se desarrolló a partir de la experiencia de 15 profesores, los sujetos del estudio, que se manifestaron a favor de participar en la investigación, cuestionando las discusiones sobre la aplicación de la transversalidad y la interdisciplinariedad de los TTs en la escuela. Los datos fueron recolectados a través de grupos de enfoque, que se producen en nueve encuentros para el debate y la reflexión. Las transcripciones textuales de las grabaciones relacionadas con las declaraciones de los sujetos fueron sometidos a análisis de contenido propuesto por Bardin (2009). El análisis reveló tres categorías: Diagnóstico situacional de las interdisciplinario e intersectorial, que abarca todos los matices de la práctica de los docentes frente a esta cuestión, lo que significa la transversalidad y la importancia de trabajar transversalmente, donde la transversalidad replantear los maestros, y la tercera categoría, Acciones que permitan la enseñanza transversal, que apunta a posibles estrategias en la interacción efectiva. Los resultados de la investigación sugieren que hay dificultades para entrar en vigor en la escuela transversal e interdisciplinario. Sin embargo, para problematizar los grupos de discusión temáticos, se pudo volver a evaluar el proceso de trabajo y la enseñanza en el molde de la transversalidad. Esta experiencia destacó la importancia de revisar las metodologías aplicadas en las actividades, especialmente en los cursos de formación y en las aulas, lo que sugiere replantear la práctica el uso de proyectos, la importancia del trabajo colectivo y el diálogo, son herramientas que puede conducir a la aplicabilidad de TT.

Descriptores: Transversalidad, Temas Transversales, Educación para la Salud, Orientación Sexual

ABSTRACT

This study aimed to analyze the reports of teachers about the transversality process of the Transverse Thematics / Block Education for Health and Sexual Orientation in teaching in a public school in Porto Alegre from March 2011 to July 2012. It is an exploratory descriptive study structured from a qualitative approach, which was developed from the experience of 15 teachers, study subjects, who spoke in favor of participating in the research, questioning the discussions about the applicability of transversality and interdisciplinarity of TTs in school. Data were obtained through focus groups techniques, which occurred in nine meetings of discussion and reflection. The text transcripts of the recordings related to the subjects' statements were submitted to content analysis proposed by Bardin (2009). The analysis revealed three categories: situational Diagnosis front of interdisciplinary and cross-cutting, which covers all the nuances of the practice of teachers facing this issue; transversality Meaning and significance of working transversally, where teachers reframe transversality, and the third category, Actions that enable teaching cross, which points to possible strategies in the effective interaction. The research results suggest that there are difficulties for the transversality and interdisciplinarity to be effective in schools. However, when the thematic was problematized in the discussion groups, it was possible to re-evaluate the process of working and teaching in the mold of transversality. This experience pointed to the importance of reviewing the methodologies applied in activities, especially in training courses and in classrooms, the practice suggesting the use of projects, the importance of collective work and dialogue, tools that can lead to applicability of TTs.

Descriptors: Transversality, Transversal Themes, Education for Health, Sexual Orientation

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Perfil dos participantes/sujeitos.....	50
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pesquisa em Educação

CAT- Currículo por Atividades

CEP- Comissão de Ética e Pesquisa

DST/AIDS- Doença Sexualmente Transmissível/

EPS- Escola Promotora de Saúde

GGM- Grupo Gestor Municipal

LDBN- Lei das Diretrizes e Bases Nacionais

MEC- Ministério da Educação e Cultura

ONGs- Organizações Não Governamentais

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PUCRS- Pontifícia Universidade Católica

SPE- Programa Saúde e Prevenção nas Escolas

TCLE- Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TTs- Temáticas Transversais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO TEMA.....	13
2 CONTEXTUALIZANDO O TEMA	19
2.1 SAÚDE E PROMOÇÃO DA SAÚDE	24
2.2 A EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO ESTRATÉGIA PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE.....	27
2.3 A PROMOÇÃO DA SAÚDE E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO ÂMBITO ESCOLAR	31
2.4 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN); A TRANSVERSALIDADE E A INTERDISCIPLINARIDADE COMO NOVO PARADIGMA NA EDUCAÇÃO	38
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	46
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	46
3.2 CAMPO DE ESTUDO.....	48
3.3 PARTICIPANTES/SUJEITOS	49
3.4 ESTRATÉGIA DE COLETA DE DADOS - GRUPO FOCAL	51
3.4.1 Grupos focais.....	53
3.4.1.1 Primeiro grupo focal	53
3.4.1.2 Segundo grupo focal: 18/07/2011	55
3.4.1.3 Terceiro grupo focal.....	56
3.4.1.4 Quarto grupo focal (manhã)	57
3.4.1.5 Quinto grupo focal	58
3.4.1.6 Do sexto ao nono encontros	59
3.5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	60
3.6 ASPECTOS ÉTICOS	63
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DE PESQUISA	65
4.1 DIAGNÓSTICO SITUACIONAL FRENTE À INTERDISCIPLINARIDADE E A TRANSVERSALIDADE.....	65
4.2 SIGNIFICANDO A TRANSVERSALIDADE E O SIGNIFICADO DE TRABALHAR DE MODO TRANSVERSAL	80
4.3 AÇÕES QUE VIABILIZEM O ENSINO TRANSVERSAL	87
5 SÍNTESE E CONSIDERAÇÕES	92
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES	1123
ANEXOS	116

1 INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO TEMA

A presente Tese de Doutorado, inserida na Linha de Pesquisa Pessoa e Educação, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), compreende as Temáticas Transversais/ Blocos Educação para Saúde e Orientação Sexual e as práticas de docentes do ensino fundamental, referentes à aplicabilidade dessas temáticas no âmbito didático e epistemológico. Trata-se de um tema referente à Educação que implica pensar sobre as práticas de ensino nas salas de aula, na formação e na realidade de trabalho dos docentes, nos processos sociais e culturais relacionados às suas identidades e de que modo essas influenciam a prática docente nas escolas.

As atividades docentes nas escolas seguem um currículo por vezes instituído, em que questões referentes às Temáticas Transversais (TT) e sua interdisciplinaridade e transversalidade encontram-se silenciadas em decorrência de múltiplos fatores inerentes aos protagonistas do conhecimento escolar e a questões estruturais.

Neste estudo trabalhei com os docentes do ensino fundamental por entendê-los atores de relevância na inclusão das TT nos planos de ensino, e por querer discutir com eles as ações práticas da transversalidade e interdisciplinaridade em sala de aula, pois são ou devem ser eles os protagonistas desse modo de trabalhar o conhecimento pensado como algo a ser reproduzido, aprimorado e construído pelos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender. Em meu entender esse processo é mútuo e constante.

Acrescentando ao já exposto, os PCN *sugerem* que os Temas Transversais, parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sejam incorporados como prática cotidiana ao processo de formação docente. O fato de ser sugestão pode dificultar — por comodismo ou outras questões — a viabilidade da transversalidade, interdisciplinaridade e de atividades que desrespeitem aos Blocos temáticos entendidos como TT nos ambientes escolares. Torna-se importante salientar que a prática da transversalidade não significa que novas disciplinas devam ser criadas, mas que o processo didático pedagógico escolar possibilite trabalhar temáticas que reflitam a cidadania e direitos humanos ao longo da formação. A partir disso poderá emergir uma

nova organização e estruturação dos planos de ensino com uma abordagem ampla e diversificada para tratar processos intensamente vividos pela sociedade e passíveis de mudanças no decorrer da história.

Os TT são discutidos em diferentes espaços sociais em busca de soluções e alternativas para seu enfrentamento nas salas de aula e fora delas ou simplesmente em busca de atitudes de convívio inerentes a situações envolvidas pelas TT.

Nessa perspectiva, o fazer passa a ser visto de modo intersetorial, e torna-se imprescindível que sejam abertos espaços de formação intersetorial. Entendo que a formação não é um espaço de muitas certezas e sim de discussão de dúvidas, pois é por meio da reflexão sobre contextos reais em busca de alternativas conjuntas de enfrentamento ou aprimoramento, ou até possibilidades de convívio, que se pode alcançar modos de ser e viver saudável. Essa possibilidade é inerente aos direitos humanos e ao ser cidadão, ao se proporcionar aos sujeitos partícipes dessa formação uma reflexão crítica sobre o seu fazer, levando-os a buscar estratégias de ação, condizentes com suas realidades.

Nesse contexto da prática docente, questiona-se: quais conhecimentos os docentes precisam ter para trabalhar em sala de aula tantas informações? Em que tempo, e em que momento do cotidiano de trabalho pode haver essa troca e reflexão sobre o saber? Que capacidades esses docentes precisam desenvolver para trabalhar temas sociais emergentes e rapidamente mutáveis?

No que tange às TT é preciso que o docente tenha domínio de temas relativos à cidadania, à saúde, à orientação sexual, à pluralidade, à ética, ao meio ambiente, relativos ao ser humano e, ainda, que demonstre o conhecimento específico de sua área. Frente a essa realidade, questiona-se: esta gama de saberes estratifica a prática do ensino? É possível debater sobre esses temas que ‘atravessam transversalmente’ esse ensino no cotidiano da sala de aula pelos docentes?

Atuando na graduação, extensão e pesquisa de uma Instituição Federal de Ensino Superior, na área da criança e do adolescente, especificamente com a Saúde Escolar, percebo que, na prática, nos ambientes escolares, existe um distanciamento entre o que está escrito nos currículos do ensino fundamental sobre TT, em especial nos Blocos Educação para Saúde e Orientação Sexual, e o que ocorre efetivamente nas práticas pedagógicas.

Realizando oficinas em escolas municipais e estaduais do município de Porto Alegre sobre temáticas relativas à educação para saúde e orientação sexual, com os

docentes e escolares do ensino fundamental, pude constatar a importância do diálogo reflexivo no decorrer das oficinas, no que tange a modificações sociais e comportamentais referentes às temáticas abordadas e à práxis dos docentes participantes.

Por atuar há duas décadas na Saúde Escolar, realizando atividades de ensino, extensão e pesquisa na área, fui convidada a participar do Grupo Gestor Municipal (GGM), vinculado ao SPE (Programa Saúde e Prevenção nas Escolas), atuando em parceria com representantes das Secretarias Municipais de Saúde e Educação, de Universidades, de ONGs e sociedade civil, com o objetivo de integrar ações de saúde e educação no âmbito escolar.

Essas atividades possibilitaram a prática de oficinas em escolas públicas, localizadas preferencialmente em áreas de vulnerabilidade em situações de violência e DST/AIDS, conforme indicadores das Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde e Educação. Nessas oficinas, pontuei vários questionamentos:

- Os temas transversais estão incorporados como prática cotidiana dos docentes em sala de aula?
- O processo da transversalidade é efetivado e viabilizado na prática docente?
- De que modo o docente trabalha as Temáticas Transversais, em especial as relacionadas aos Blocos Educação para Saúde e Orientação Sexual em sala de aula?
- Os docentes são e sentem-se preparados para trabalhar as Temáticas Transversais?
- Que condições são necessárias para efetivar o ensino de temas que são abordados transversalmente nos planos curriculares?

Muitas vezes observei que nos currículos do ensino fundamental consta a importância das temáticas transversais nos projetos pedagógicos, e a necessidade premente de se fazerem presentes nos discursos e perpassarem todas as situações de convívio escolar, em várias áreas do conhecimento. Essas questões, inclusas em políticas educacionais nas últimas décadas, por vezes silenciadas em decorrência de múltiplos fatores que vão desde formação profissional a questões culturais, históricas, pessoais e políticas referentes ao assunto, são perpassadas de maneira ilhada, descontínua e não sistematizada, fragmentando e empobrecendo as discussões ocorridas nos ambientes escolares.

Pensar esse currículo e sua práxis é de extrema relevância, pois essa ferramenta é a via pela qual os temas sociais emergentes se inserem nas escolas. Nesse sentido fica o questionamento de como se efetiva, na prática, a transversalidade dessas temáticas.

Acredito que se deva priorizar o estudo das realidades em busca de uma leitura aprofundada sobre o pensar e agir de docentes do ensino fundamental em relação ao fazer pedagógico sobre as TT. Neste contexto, enfatizo a importância de realizar um diagnóstico situacional, em parceria com os sujeitos do pensar e fazer conhecimentos nas escolas, discutir e aprofundar os saberes sobre a aplicabilidade e viabilidade cotidiana das temáticas transversais. Tenho a clareza de que o conhecimento, a transformação e o potencial emancipatório do sujeito ocorrem na construção mútua, problematizando temáticas e traçando alternativas para um viver saudável dentro de suas individualidades em cada contexto.

Romper com as ‘armadilhas explicativas do senso comum’, tão necessário para que ocorram reflexões e discussões acerca das práticas educacionais; compreender e situar os processos pelos quais linguagens, comportamentos, valores e outros elementos da vida social tornaram-se naturalizados, torna-se relevante nos contextos escolares, ao se buscar uma prática curricular participativa e condizente com cada cotidiano.

Constata-se que, na prática, a escola continua sendo palco de disputa entre os diversos programas. Uma avalanche de projetos continua sendo proposta à escola de forma desarticulada, com superposição das ações e com diretrizes e intencionalidades díspares. É frequente se ouvir os docentes dizerem que não estão preparados para trabalhar as TT. Essa observação envolve crenças, valores, e situações pessoais, entre outras. Então, pergunta-se: Em que momento o docente pode ser participativo e construir alternativas emancipatórias frente as suas condições de trabalho? É disponibilizado ao docente, no decorrer de sua vida profissional, um espaço de discussão em que possa se posicionar como ser pensante e passível de contribuir para o processo de ensino interdisciplinar e transversal do conhecimento tradicional e do conhecimento complementar?

As propostas curriculares para o ensino fundamental a partir da implementação dos PCNs não são condizentes com a prática dos docentes e estes se sentem, por vezes, incapacitados para incluir em seus planos curriculares temáticas transversais que favoreçam a vida democrática, permeando toda a prática educativa de modo sistemático e contínuo. Portanto, acredita-se que uma sistematização e continuidade de práticas transversais podem predispor a um diálogo crítico e reflexivo entre os docentes, em

cada instituição de ensino, para que ocorra uma transversalidade coerente com cada realidade, fundamentada no comprometimento da transformação social.

Em conformidade com a LDBN 9394/96, as escolas devem incluir temas relativos à saúde em seu projeto pedagógico como parte integrante dos temas transversais em educação, enfocando nos currículos pedagógicos temas sociais emergentes, e, dentre eles, os relativos aos Blocos Educação para Saúde e Orientação sexual (BRASIL, 1996a; 1996b). Assim, fica evidente que cada docente deve ter, no mínimo, noção sobre conhecimentos inerentes aos Blocos Temáticos inclusos nos PCN para poder estimular, em sala de aula, reflexões sobre as Temáticas Transversais. O que não parece evidente e transparente é a prática de ensino de cada docente no que tange ao cumprimento de uma proposta nova, que é a da transversalidade de temas socialmente relevantes e de uma proposta não tão nova que é a da interdisciplinaridade como realidade do ensino.

Para tanto, mediante elaboração de um diagnóstico situacional referente à prática da transversalidade dos Temas Transversais, Blocos Educação para Saúde e Orientação Sexual e posterior discussão e reflexão em parceria com os docentes do ensino fundamental, procuro responder aos questionamentos inicialmente aqui apontados, contribuindo para a reflexão de docentes na efetivação de ações metodológicas em sala de aula.

A presente tese está pautada no fato de que as Temáticas Transversais têm sua efetivação dificultada na prática. Assim, aventuro-me a tentar comprovar essa afirmativa e, se comprovada, buscar, em parceria com os sujeitos da pesquisa, traçar ações que viabilizem a transversalidade e interdisciplinaridade das TT, amparada nas reflexões e discussões levantadas no decorrer dos grupos focais.

Frente ao exposto se justifica a escolha da Linha de Pesquisa Pessoa e Educação, pois a transversalidade e a interdisciplinaridade das Temáticas Transversais propostas nos PCN são, sem dúvida, um processo amplo que implica desenvolvimento, formação e autoformação da comunidade escolar — comunidade escolar envolve, aqui, os docentes, alunos, gestores e familiares, no sentido de potencializar suas experiências humanas nos âmbitos da Educação e da Saúde. Essa prática de pesquisa possibilita aos envolvidos reflexões críticas sobre o seu fazer, objetivando transformá-los e transformar suas práticas.

1.2 OBJETIVO

Conhecer como ocorre e refletir sobre o processo da transversalidade das Temáticas Transversais, em especial os temas do Bloco Educação para Saúde e Orientação Sexual na prática docente em uma escola pública estadual de Porto Alegre.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar diagnóstico situacional com docentes do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Porto Alegre sobre relatos de suas práticas no ensino das Temáticas Transversais.

- Discutir com os docentes do ensino fundamental com base no diagnóstico situacional o conhecimento sobre interdisciplinaridade e transversalidade referentes às Temáticas Transversais, promovendo uma ação educativa dos envolvidos nas discussões grupais.

- Auxiliar os docentes do ensino fundamental a repensar a proposta de ações possíveis que viabilize o ensino transversal das TT na sala de aula.

2 CONTEXTUALIZANDO O TEMA

A construção do referencial teórico deste estudo ocorreu mediante o aprofundamento de dois grandes temas: Educação e Saúde e sua relevância para qualidade de vida do indivíduo e do coletivo. No entrelaçamento dessas duas áreas no decorrer da história ressalta-se a transversalidade das Temáticas Transversais, proposta pelos PCN, no intuito de se promover a saúde e educar em saúde nas escolas de ensino fundamental.

Na atualidade percebe-se uma gama de saberes entre a educação e saúde. Na interação destas duas ciências ressalta-se o processo de humanização dos serviços de atenção à saúde, facilitando as inter-relações entre os profissionais da educação e da saúde e outros segmentos da sociedade, destacados no Relatório do MEC (BRASIL, 2007). Assim, na condição de profissionais da educação e da saúde assume-se um papel importante e um comprometimento social com os escolares, planejando em parceria com as escolas, professores, famílias e comunidade, ações que visem a reduzir danos à saúde do escolar. Essas ações devem contribuir para que se alcance um dos objetivos do Programa de Saúde na Escola, e das propostas inclusas nos PCN, que visa a fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades que possam comprometer o desenvolvimento escolar (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, o ambiente escolar é um local propício para desempenhar papéis e ‘apreender’ competências necessárias para um viver em sociedade. A escola constitui-se em um espaço para adquirir informações sobre si, sobre o mundo, as relações sociais, culturais e históricas, destacando-se a saúde como direito universal construído ao longo da vida dos escolares e com os escolares (MOSQUERA e STOBÄUS, 2001).

Na qualidade de professora no Ensino Superior, atuante na Saúde Escolar, penso que o desafio está na transformação e desenvolvimento de um ser humano que progrida nos direitos de cidadania e encontre o seu melhor modo de viver como indivíduo e no coletivo. Desse modo, concorda-se com Valadão (2004) quando diz que a escola é o ambiente propício para o desenvolvimento de ações de promoção da saúde que se efetivam quando as políticas educacionais têm implicações sobre o bem-estar do indivíduo e do coletivo. A autora afirma que, das cinco áreas de ação para a promoção da saúde, quatro se aplicam diretamente à escola: construção de políticas públicas saudáveis, criação de ambientes que deem suporte à saúde, fortalecimento da ação

comunitária e desenvolvimento de habilidades pessoais. Portanto, a escola de ensino fundamental passa a ser valorizada como um cenário privilegiado na promoção da saúde.

No entender de Reveles e Takahashi (2007) a atividade educativa, considerada estratégia de promoção da saúde, deve partir do conhecimento do outro e ser entendida como instrumento para a assistência de enfermagem de boa qualidade. E Candeias (1997) acrescenta: a promoção da saúde ocorre em todos os ambientes de atenção à saúde — escolas, ambiente de trabalho, clínicas, hospitais ou na comunidade. Por sua vez, Mosqueira e Stobäus (2001) salientam que é necessária uma educação para a saúde alicerçada na Educação Social para que se discutam valores e possibilidades socioculturais em direção à inclusão social, entendimento da diversidade e atendimento à diferença. Assim, com o Programa de Saúde Escolar (PSE) efetiva-se a ação voltada para o atendimento das reais necessidades de saúde da população escolar, configurando-se com os princípios do SUS, em que as ações de saúde escolar passam a integrar a rede de saúde (VALADÃO, 2004).

O ambiente escolar é importante para aprendizagem de saúde relacionada ao desenvolvimento da saúde individual e coletiva. Para tanto, é fundamental que a escola traga o texto constitucional e a política do SUS para o âmbito escolar, destacando a saúde como direito universal construído ao longo da vida dos escolares (MEYER, 2004). Nesse contexto destacam-se as Escolas Promotoras de Saúde (EPS), oriundas de um cenário histórico, político e social que busca promover a saúde no âmbito individual e coletivo, estimulando a ação intersetorial nas áreas da saúde e educação, por meio de práticas pedagógicas de caráter participativo.

Como um dos desdobramentos do movimento da promoção da saúde, a concepção de Escola Promotora de Saúde tomou forma e ganhou visibilidade com a proposição integradora das práticas de saúde na escola. Essa formulação — englobando um conjunto articulado de pressupostos, definições e estratégias de ação — passou a ser amplamente disseminada e aplicada, com o apoio de organismos internacionais, o que se constata na construção de redes de escolas promotoras de saúde em diversos países e regiões, inclusive na América Latina (VALADÃO, 2004).

Em 1989, coordenado pela Organização Panamericana de Saúde, foi realizado um estudo em vinte países do continente americano, onde se constatou que estavam sendo desenvolvidos programas de saúde na escola com enfoque nos danos à saúde e

causas de doenças em lugar de hábitos saudáveis. Os principais problemas apontados na pesquisa foram a falta de compromisso político, apoio técnico e coordenação entre os ministérios de saúde e educação; falta de capacitação dos profissionais envolvidos e de mecanismos de seguimento e avaliação dos programas; ausência de pesquisas sobre as necessidades da infância e da adolescência; carência de estratégias nacionais e enfoques criativos na elaboração de materiais educativos. Com base nesses achados foi elaborado um plano de ação específico para a região das Américas, que incluiu a formação da Rede Latino-Americana de Escolas Promotoras de Saúde (OPAS 1996a; OPAS, 1996b).

Em 1995, a Organização Mundial da Saúde voltou a reunir especialistas para rever a situação da saúde na escola, analisar as estratégias utilizadas para fortalecer esse campo de ação e pesquisar a relevância das ações já instituídas. O relatório desse comitê incluiu um conjunto de recomendações específicas, fornecendo os fundamentos para que se constituísse um movimento denominado Iniciativa Global de Saúde nas Escolas (WHO 1996a).

Dentre os elementos que caracterizam a escola que promove a saúde, conforme documentos da OPS e da OMS, com base na visão de promoção da saúde, podem-se citar: aplicabilidade de um conceito de saúde apoiado na interação dos determinantes físicos, psíquicos, socioculturais e ambientais; visão crítica da saúde por parte de alunos, professores e toda a comunidade escolar; promoção de um ambiente saudável que favoreça a aprendizagem, valorização e promoção da saúde para todos os que estudam e trabalham na escola; desenvolvimento de estilos saudáveis de vida e opções viáveis e atraentes para a prática de ações que promovam a saúde; favorecimento da participação ativa dos alunos e dos educadores na elaboração do projeto de educação em saúde, buscando estabelecer inter-relações com o projeto político pedagógico (MINISTÉRIO DA SAÚDE 2002a).

As definições podem variar conforme a necessidade e as circunstâncias, mas uma Escola Promotora de Saúde pode ser genericamente caracterizada como aquela que se fortalece constantemente como um espaço saudável para a vivência cotidiana, a aprendizagem e o trabalho (VALADÃO, 2004).

Na década de 1990, as EPS ganharam força tendo como papel a criação de oportunidades que favoreçam iniciativas para educação em saúde, as quais devem ser consideradas uma “comunidade humana que se preocupa com a saúde de toda a comunidade escolar, influenciando favoravelmente a vida dos escolares, de suas famílias” e, também, acredita-se, dos educadores, abrindo espaço para que membros da

comunidade onde a escola esteja inserida contribuam sensibilizando-se com as temáticas essenciais para a qualidade da saúde dos escolares (PELICIONE,1999, p.3).

A concepção de Escola Promotora de Saúde tomou forma e ganhou visibilidade como uma proposição integradora das práticas de saúde na escola. A Escola Promotora de Saúde pode ser genericamente caracterizada como aquela que se fortalece constantemente como um espaço saudável para a vivência cotidiana, a aprendizagem e o trabalho.

Nesse conceito surge a denominação Escolas Saudáveis (ES), como sinônimos das Escolas Promotoras de Saúde. Para chegar a uma conclusão sobre o que é, em verdade uma EPS deve-se compreender que a Escola Saudável busca o desenvolvimento não apenas de ações de saúde com caráter higienista ou biologicista promovendo palestras e transmissão de conhecimentos às crianças, mas busca a integração entre o ambiente e o ser em desenvolvimento, passando por sua história evolutiva e suas relações sociais (SANTOS, 2007).

Entre os objetivos das EPS está o de trabalhar a promoção da saúde, como parte de todo o currículo e não apenas como matérias isoladas. Para tanto, torna-se relevante integrar conhecimentos com práticas de convívio diário, ampliando as ações para todo o sistema, trabalhando não apenas com a criança, mas com professores, pais, funcionários, atuando no ambiente escolar, realizando um trabalho que atingirá não apenas os alunos, mas a comunidade escolar como um todo (MAYER, 2004).

Ao serem reformulados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), houve a tentativa de respeitar as diferenças regionais na elaboração das diretrizes, incluindo temas transversais aos parâmetros curriculares já existentes. Em 1996, o Conselho Federal de Educação destacou a importância de se considerar a saúde um dos Temas Transversais dos PCN, ao indicar que os Programas de Saúde não deveriam ser encarados como matéria ou disciplina, mas como preocupação geral do processo formativo, intrínseca à própria finalidade da escola, e abordada por meio de uma correlação dos diversos componentes curriculares, especialmente Ciências, Estudos Sociais e Educação Física (SANTOS 2007).

A reformulação não pretendeu, com isso, mudar a função do professor ou dos profissionais da saúde, mas promover uma integração entre ambos em busca de um objetivo comum: a criação de uma geração de adultos saudáveis e socialmente ativos, pois saúde e educação estão intimamente ligados a partir do momento em que a criança

saudável aprende melhor e o adulto educado tem condições de apoderar-se dos destinos da sua saúde e a de sua comunidade (SANTOS, 2007).

Frente ao exposto, busca-se, aqui, contextualizar os avanços alcançados por esse programa desde sua implantação em que se inserem as Escolas Promotoras de Saúde, refletindo-se sobre suas ações.

Moura (2007) descreve a evolução da escola tradicional em direção à escola promotora de saúde. Para esse autor, a escola está em constante processo, modificando o modelo reprodutor de conhecimento baseado em reduzir a percepção da história em simples aceitação de verdades, atualmente utilizado na maioria das escolas, para uma escola formadora de seres pensantes, contestadores, pessoas capazes de refletir sobre o mundo em que vivem e sobre sua própria condição enquanto indivíduos pertencentes a uma comunidade.

Gonçalves (2008) destaca que, segundo a Declaração das Escolas Promotoras de Saúde, toda criança tem o direito e deve ter oportunidade de vivenciar experiências em Escolas Saudáveis. O autor se refere, também, à trajetória evidenciada na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 que passou a integrar os Parâmetros Curriculares Nacionais sob a perspectiva dos Temas Transversais, fazendo parte do projeto pedagógico da escola, produzindo uma ação intencional e integrada entre os campos de educação e saúde (BRASIL, 1996b).

A Educação em Saúde, visando à promoção da saúde, tem o objetivo de tornar o cidadão apto a buscar transformações através da preservação do meio ambiente, melhoria das condições de vida e saúde, além de estar pronto a cobrar do Estado o cumprimento de seu papel de gerenciar a melhoria da qualidade de vida em saúde. Iervolino (2000) levanta a possibilidade de tornar acessível a implantação das EPS, construindo políticas públicas saudáveis; criando ambientes que deem suporte à saúde; fortalecendo a ação comunitária e desenvolvimento de habilidades pessoais.

Aerts, et al. (2004) salientam que a escola cidadã (EC), pode ser considerada sinônimo de escola promotora de saúde. Os autores destacam a importância da intersetorialidade para a efetivação tanto da EPS quanto da EC caso se queira trabalhar com promoção da saúde de modo integral.

Considerando-se a educação para a cidadania um dos objetivos principais da EPS, através de referenciais claros evidenciados por uma educação emancipatória, poder-se-á alcançar o ideal de educação para a saúde, no âmbito individual e coletivo. Portanto, é importante que se pense sobre essa efetivação em parceria com os órgãos

governamentais responsáveis pelos setores de saúde e de educação, implantando projetos semelhantes às EPS, no Brasil, que devem ser considerados políticas de Estado e não políticas partidárias pelos gestores.

Nesse contexto, o enfermeiro pode mediar o diálogo com indivíduos e comunidade a fim de esclarecer as dúvidas a respeito de assuntos de relevância nacional e passíveis de transformação, em nível individual e coletivo. Portanto, concorda-se com o pensamento de Souza, Terra, Reibnitz, Backes (2007) e Jodelet (2008) quando dizem que o enfermeiro, ao educar em saúde, deve utilizar os problemas inerentes a cada grupo, próprios da cada contexto, como um recurso metodológico viável e plausível de aplicabilidade. Ao proceder dessa maneira deixa claro que pensa a educação em saúde como um processo criativo, dialógico e de construção.

Mas, para alcançar esse intento, se faz necessário assumir alguns pressupostos como princípios para a prática: a educação em saúde como estímulo ao indivíduo para participar do processo educativo; as ações em saúde orientadas pelo enfoque à liberdade, à autonomia e à independência dos indivíduos; a educação em saúde pedagógica porque se responsabiliza pelas informações e estimula a participação e o compromisso, e, a terapêutica porque permite transformar comportamentos.

Pensando-se sobre as questões discutidas até então, percebe-se imprescindível refletir sobre a saúde e a promoção da saúde, em busca de um entendimento do que permeia as ações educativas em saúde e a sua própria promoção sob a perspectiva do indivíduo e do coletivo.

2.1 SAÚDE E PROMOÇÃO DA SAÚDE

Definir saúde, em especial nos contextos escolares, perpassa por questões históricas, culturais e individuais que se mesclam aos credos dos sujeitos ao conceituarem saúde. Portanto, torna-se relevante integrar conhecimentos com práticas, ampliando ações, trabalhando a promoção com a comunidade escolar, partindo do que ela sabe e o que pode fazer para se proteger, gerando autonomia e competências para o exercício da cidadania. Promover a saúde é promover o pensar dos sujeitos no que tange ao estar bem, sentir-se bem, no âmbito individual e coletivo (VALADÃO, 2004; BRASIL, 2006).

No Brasil Colônia, a saúde estava marcada pelas pestes. A abertura dos portos brasileiros ao comércio e o tráfego de negros da África para o Brasil fizeram surgir

outras doenças que tiveram a transmissão aumentada devido à maior concentração de pessoas nas cidades, de modo que, no final do século XIX o Brasil implantou o programa Saúde Escolar denominado Higiene Escolar (FERRIANE,1997; FERRIANE,1999; PAIXÃO,1979). Com a introdução desse modelo higienista, as condições de saúde dos escolares atreladas à miséria, às más condições de higiene e à precária saúde eram fiscalizadas com o propósito de evitar as doenças contagiosas nas escolas. O programa visava promover a saúde a partir de técnicas e medidas impressionistas, “voltada apenas para o enquadramento das camadas populares, entendidas como marginais e culturalmente atrasadas”, desconsiderando determinantes socioeconômicos e culturais vigentes (IERVOLINO, 2000, p.45).

A saúde era pensada nos seus aspectos físicos, mentais e morais; com repercussões individuais e, sobretudo sociais. A educação não se resumia à transmissão de conhecimentos, muito embora [] os médicos defendessem a necessidade de informar o povo para salvá-lo da ignorância. Ela deveria consistir, também, na incorporação de hábitos, controle de impulsos, prática convicta de preceitos higiênicos e saudáveis (STEPHANOU 1998, p.25).

O discurso educativo higienista, ainda vigente na atualidade, mascara as reais necessidades da população, ocultando a relação existente entre o modo de vida e a doença instalada. Sua origem expressa “a articulação entre saúde e educação no cenário social do princípio do século” (OLIVEIRA 1991, p.46; FARHAT, 1989).

Nesse contexto, devido às epidemias no Rio de Janeiro e São Paulo, escolhendo a escola por ter grande concentração de pessoas, o Serviço de Higiene Escolar programou, à época, as primeiras medidas preventivas, mesmo com seu caráter controlador, do saneamento ambiental e do desenvolvimento físico das crianças, sendo considerado o marco inicial da Saúde Escolar.

Em 1885, o Barão de Mamoré afirmou que o futuro do Brasil dependia do saneamento da metrópole, e naquele momento era importante refletir sobre a saúde e educação. Em 1889 foi criada a “Inspeção Higiênica de estabelecimentos públicos e privados de instrução e educação no Rio de Janeiro”. Naquele período, as ações educativas em saúde para escolares estiveram presentes nos discursos oficiais, centradas no ensino de comportamentos e hábitos considerados saudáveis (OLIVEIRA 1997).

Em 1890 foi criada a primeira ficha de observação escolar. Em 1911 iniciou-se o “Serviço de Inspeção Médica Escolar” que inspecionava as crianças, ventilação e iluminação do ambiente escolar (IERVOLINO, 2000).

Ressalta-se que na sociedade atual o nível sociocultural determina a capacidade que os indivíduos têm para a saúde e a educação. Para Assis, Hartz e Valla (2004) deve-se considerar que a educação e a saúde são produzidas pelas condições de vida, portanto não podem ser generalizadas, não se aplicando de igual forma para todos.

Em 1920, o analfabetismo assombrava o país. Estatisticamente, um grande número de menores não frequentava a escola, fato que se configurava em um elemento negativo para o progresso brasileiro (CARVALHO, 1989). Já, em 1930 a sociedade urbano-industrial-capitalista fez com que a educação fosse requisito para o desenvolvimento nacional, visando formar e produzir mercado para o trabalho em busca do enriquecimento da nação (GOHN,1992; FERRIANE,1997).

SILVEIRA (1994, p.147) relata que, em 1939, o Departamento Nacional de Educação instituiu as palestras de instrução de saúde, que visavam "ministrar conhecimentos úteis e criar hábitos sadios", com a intenção de reverter maus hábitos de higiene atribuídos à falta de informações. Nesse período, diversos técnicos foram envolvidos nos programas, além dos profissionais da educação: inspetores, médicos, dentistas, enfermeiras, visitantes, assistentes sociais.

Durante várias décadas houve predominância de uma educação sanitária normativa e prescritiva, com ênfase na responsabilidade individual e com características de inspeção, destinada a higienizar e moralizar as pessoas e as cidades.

Na década de 1950, assinalada como um novo marco histórico, a escola começou a ser compreendida como um espaço para o desenvolvimento de experiências e o preparo da criança para a vida social. A saúde continuava sendo vista principalmente como dever e responsabilidade individual e o "entusiasmo pela educação" pode ser reconhecida em documentos da época que atribuem à educação higiênica um poder decisivo na redução dos índices de doença no país (LIMA 1985, p.69).

A partir dos anos 1950 ocorreu a biologização de questões relacionadas à aprendizagem escolar e modo de tratar a saúde. A visão "biologista" tornou-se hegemônica, justificando a introdução progressiva de informações mais detalhadas sobre o funcionamento do corpo humano e sobre as doenças a serem prevenidas. Prevalciam, ainda, as ações de inspeção, prescrição de comportamentos, e busca de correção da educação defeituosa eventualmente trazida da família. As triagens auditivas e visuais foram incorporadas às tarefas da saúde escolar. Os programas se voltavam para o enfrentamento da desnutrição por meio de merenda escolar e para a pesquisa de distúrbios neurológicos potencialmente associados a problemas de aprendizagem e

rendimento escolar (SILVA, 1987). Também na década de 1950 surgiu o Movimento em Defesa da Escola Pública, o qual buscou construir as bases das diretrizes para a universalização da escola pública. Nesse período a escola pública expandiu-se.

No final da década de 1960 e início de 1970, várias reformas surgiram com o intuito de adequar a educação às exigências políticas e econômicas. A Lei de Diretrizes e Bases nº4024/61 teve como preocupação central a obrigatoriedade da escola primária. O modelo econômico vigente à época favoreceu a demanda social da educação, porém, o crescimento desorganizado da educação formal, sua burocratização e a queda da qualidade do ensino mantiveram a reprovação e a evasão escolar, o que se tornou um grave problema social (BÓGUS, 1992; BURIGO, 1992).

Na década de 1970, a Saúde escolar foi chamada de Medicina Escolar. Eram priorizados os exames físicos em massa e o registro de saúde. Face o paradoxo entre demanda e insuficiência dos serviços de saúde, centrou-se o atendimento aos alunos que apresentassem déficits de aprendizagem ou distúrbios de comportamento. Cabe ressaltar que esta prática não visava à integralidade do aluno. A Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 transformou a estrutura do sistema Escolar Brasileiro.

Nos anos 1980 surgiu o Programa de Saúde Escolar (PSE) que, com a 8ª Conferência de Saúde, ganhou mais visibilidade e apoio passando a ser reconhecido como política de saúde voltada ao atendimento das reais necessidades de saúde da população. Com os princípios do SUS, as ações passaram a integrar a rede de saúde, ou seja, as questões de saúde de escolares foram repassadas para as Unidades Básicas de Saúde (UBS) de referência de cada microrregião e, posteriormente, para os Programas de Saúde da Criança e do Adolescente (IERVOLINO, 2000; BRASIL, 1987).

Resultado de um trabalho integrado entre os ministérios da Saúde e da Educação, o PSE é uma política de articulação entre as equipes de Saúde da Família e as escolas da rede pública de ensino com foco no enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o desenvolvimento de crianças e jovens brasileiros. O programa desenvolve ações de promoção da saúde e prevenção, educação permanente e capacitação de profissionais e jovens, monitoramento e avaliação da saúde dos escolares (BRASIL, 2009).

2.2 A EDUCAÇÃO EM SAÚDE COMO ESTRATÉGIA PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE

Os primeiros momentos de educação em saúde são oriundos da Grécia antiga, onde já se instruía para a higiene, praticas de exercícios e boa alimentação. Não existem relatos em nenhuma outra época de ações voltadas para a educação e saúde, até a grande Revolução Industrial, quando, em 1848, foi criada a Diretoria Geral de Saúde, com caráter muito mais fiscalizador do que preventivo (SCLIAR, 2002, 2007; BATISTELLA, 2007). Em 1839, o médico William Farr tornou-se diretor-geral do recém-estabelecido *General Register Office* da Inglaterra, onde permaneceu por 40 anos. Em seus Relatórios Anuais descrevia os números de mortalidade que chamaram a atenção para as desigualdades entre os distritos "sadios" e os "não-sadios" do país. No ano de 1842, Edwin Chadwick, advogado, escreveu um relatório sobre as condições sanitárias da população trabalhadora da Grã-Bretanha que impressionou o Parlamento, que em 1848 promulgou lei (Ato Público de Saúde) criando então, a Diretoria Geral de Saúde, encarregada, principalmente, de propor medidas de saúde pública e de recrutar médicos sanitaristas, com caráter muita mais fiscalizador do que preventivo. Dessa forma teve início oficial o trabalho de saúde pública na Grã-Bretanha (SCLIAR, 2007).

No Brasil, assim como na Europa, já se associava a problemática da saúde a falta de saneamento, a “inferioridade” climática e racial da população.

[...] aumentava a crença que a pobreza e as condições a ela ligadas eram predisposições à doença. O Estado [britânico] despertou para esta perigosa realidade bem a tempo para a Grande Guerra, introduzindo refeições escolares, o Serviço Médico Escolar (1907) e a Lei de Segurança Nacional de 1911, que garantia a assistência médica gratuita à população trabalhadora, baseada num sistema adotado com sucesso na Alemanha (FARRELL, 2003).

Corroborando com este pensamento Iervolino (2000) diz que as carências sociais e privações culturais são fatores que podem originar a falta de saúde e educação das classes populares. Não é possível reduzir às práticas no campo da educação e saúde às regras e receitas repassadas como formas de se conquistar a saúde.

Este pensamento deu início a pesquisas científicas e articulação de uma política sanitária que objetivava fazer o levantamento das condições epidemiológicas e sócio-econômicas das regiões brasileiras. O que caracterizou a 1ª reforma sanitária iniciada em 1889 foi principalmente o crescimento de consciência sanitária e a percepção de que ao Estado, cabe a maior responsabilidade pela saúde da população (BERLINGUER, 2000).

Em 1904, ocorreu no Rio de Janeiro a Revolta da Vacina que constituiu-se de manifestações públicas contra a obrigatoriedade pelo Estado da vacinação contra a varíola. Deste episódio segundo Berbel e Rigolin (2011) surgiram duas correntes que se destacam nas abordagens brasileiras das campanhas de saúde: a educação em saúde e a promoção da saúde. Os primeiros Programas relacionados à educação em saúde ocorreram em 1925, tendo uma abordagem biomédica na intervenção social da população.

De acordo com Who (1996a), a União Internacional de Promoção e Educação em Saúde da Organização Mundial da Saúde define educação em saúde como a combinação de ação social planejada e de experiências de aprendizagem planejadas visando capacitar pessoas para adquirirem controle sobre determinantes da saúde — para atuarem como agentes transformadores — sobre o comportamento em saúde e sobre as condições sociais que afetam seu próprio estado de saúde e o estado de saúde dos outros.

Já, no entender de Maffaccioli e Lopes (2005), a educação em saúde é uma estratégia que pode ser realizada de forma grupal, salientando a importância do indivíduo no grupo, tornando esse grupo coeso e efetivo. A estratégia fortalece as relações e transforma as experiências individuais em aprendizado. Por sua vez, Focesi (1992) diz que a Educação em Saúde deve capacitar a população para uma reflexão permanente sobre: a qualidade de vida que lhe é oferecida; as causas dos problemas de saúde e possíveis soluções; os recursos, normas e leis existentes para a proteção da saúde e sobre as medidas de prevenção à doença. Dessa forma, a educação em saúde toma um caráter desvinculado da doença e da prescrição de normas, sendo considerada uma das estratégias para a promoção da saúde. Portanto, definida como “um conjunto de práticas de caráter participativo e emancipatório”, a educação em saúde tem o objetivo de sensibilizar, conscientizar e mobilizar para o enfrentamento de situações individuais e coletivas que interferem na qualidade de vida. Este processo contribui para o empoderamento do indivíduo ativando seu potencial criativo e o desenvolvimento de suas potencialidades, tornando-se um ato social e político por meio da tomada de consciência individual e posteriormente coletivo (BRASIL, 2009, p.17).

Nesse contexto, o enfermeiro, na condição de educador, surge de modo naturalizado ao sistematizar o cuidado no âmbito individual e coletivo. Pode exercer influência no estilo de vida das pessoas, estimulando-as a serem sujeitos de suas

decisões e atitudes procurando se comprometerem com as políticas públicas vigentes (LOPES, ANJO e PINHEIRO, 2009).

Na atualidade, percebe-se uma mescla de saberes entre a educação e saúde, e na interação dessas duas ciências ressalta-se o processo de humanização dos serviços de atenção à saúde, facilitando as inter-relações entre os profissionais da educação e da saúde e outros segmentos da sociedade (BRASIL, 2007). Desse modo, urge integrar conhecimentos com práticas, ampliando ações, trabalhando a promoção com a comunidade escolar, partindo do que essa comunidade sabe e o que pode fazer para se proteger, gerando autonomia e competências para o exercício da cidadania (VALADÃO, 2004; BRASIL, 2006).

Segundo Sousa et al. (2010, p. 56),

todo o processo evolutivo da educação em saúde no Brasil ocorreu com base em eventos políticos e econômicos que suscitaram reflexão sobre a necessidade de transformações sobre a forma de interação entre profissional de saúde-cliente em busca da promoção da saúde. A enfermagem presenciou todo esse processo de transformação e sofreu influências sobre suas práticas.

Reportando o pensamento acima para a área educativa, a responsabilidade dos professores com o aprendizado dos escolares vai além do passar conhecimentos e ensinar, pois deve incluir o ato de estarem sensíveis a pequenas mudanças de comportamento que possam influenciar na comunicação, socialização, educação e saúde do escolar como um todo (ASSMANN, 2003). Portanto, o profissional enfermeiro, ao desenvolver suas atividades de saúde junto à comunidade escolar, cumpre a prerrogativa preconizada pelo relatório da UNESCO sobre a educação para o séc. XXI que enfatiza: aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer constituem aprendizagens indispensáveis que devem ser perseguidas de forma permanente pela política educacional (DELORS, 2006).

2.3 A PROMOÇÃO DA SAÚDE E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO ÂMBITO ESCOLAR

A educação em saúde na escola é o processo pelo qual se pretende colaborar para a formação de uma consciência crítica que resulte na aquisição de práticas, visando à promoção, manutenção e recuperação da saúde do indivíduo e da comunidade. Esse processo contém três componentes principais: a educação em saúde com enfoque integral; a criação de entornos saudáveis; a provisão de serviços de saúde. Assim, a educação em saúde na escola busca desenvolver conhecimentos, hábitos e habilidades que contribuam para adoção de um modo de vida mais saudável (FOCESI,1992).

A Constituição de 1988 instaurou avanços na legislação, na perspectiva da construção de uma sociedade de direitos. Definiu um novo sistema de elaboração e gestão das políticas sociais, entre elas a saúde e a educação, calcadas na descentralização e no estabelecimento de diversos mecanismos de participação e controle social (BRASIL, 1988).

Em 1990, com a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, foram destaque as posições consensuais na luta por satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e ampliar oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (BRASIL, 1996a; PELICIONE,1999).

Contemplar os princípios do SUS neste contexto implicava rever a questão da atenção à saúde da criança em idade escolar, marginalizada no atendimento realizado pelo setor saúde. A unidade básica de saúde passou a ser a porta de entrada para a assistência à criança e ao adolescente, criando-se a expectativa de priorizar as atividades preventivas e fortalecer os fluxos de referência e contrarreferência (CYRINO, 1999; BRASIL, 1996a). Considerando-se, então, os princípios de articulação intersetorial, universalização, participação e descentralização, esse fato poderia ter sido um marco histórico no desenvolvimento da saúde na escola brasileira. Na prática, essa é a busca constante das Políticas Públicas que promovem a saúde.

Com a descentralização na gestão dos sistemas de saúde e educação, as experiências locais ganharam destaque cada vez mais acentuado. As práticas de estágios nos estabelecimentos escolares como oportunidade de experiência dos acadêmicos, as organizações não governamentais atuando no campo da saúde na escola, em capacitações de professores e alunos, sem dúvida marcaram a época.

Na segunda metade da década de 1990 foi elaborada e homologada a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional que não contém nenhuma menção específica à saúde na escola. Ainda assim, nos estados e municípios brasileiros, onde foram desencadeados processos autônomos de reformulação curricular, por exemplo, Rio Grande do Sul e Belo Horizonte, a saúde ganhou espaço como um tema de relevância social e, nesse sentido, como conteúdo a ser trabalhado na experiência escolar cotidiana (BRASIL 1996b).

Ainda em 1990 realizou-se, em Ottawa, a 1ª Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, definindo promoção como o processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde. Reconheceu-se essa temática como o novo paradigma alternativo para a resolução dos problemas brasileiros que deveria ocorrer de forma intersetorial (BRASIL, 2001b).

O conceito de promoção da saúde destaca a necessidade de recursos sociais e pessoais. De acordo com o preconizado na 1ª Conferência, em Ottawa, deve-se atuar em cinco campos: na elaboração e implantação de políticas públicas saudáveis; criação de ambientes favoráveis à saúde; no reforço da ação comunitária; no desenvolvimento de habilidades pessoais e na reorientação dos sistemas e serviços de saúde; devendo-se exercer três papéis fundamentais: de defesa da saúde, capacitação de indivíduos e mediação entre setores (BRASIL, 2001a).

Anterior a essas Conferências, ainda na década de 1970, a insatisfação gerada internacionalmente pelas condições de vida e saúde da maior parte da população mundial, a ênfase no modelo biomédico ainda vigente, as consequências para prevenção e tratamento de doenças, o distanciamento em atender as necessidades populacionais deram origem a reflexões e discussões em busca de um novo conceito de saúde, de modo que, em 1974, no Canadá, o Informe Lalonde questionou o papel exclusivo da medicina na resolução dos problemas de saúde e a falta de atenção dada ao meio ambiente, aos estilos de vida e à biologia humana como as principais causas de morte da população. As ações ligadas à Promoção da Saúde já eram objeto de discussão e estudo há muito tempo. O Informe serviu de inspiração para a Conferência da Organização Mundial da Saúde, em 1977, cujo tema foi a Saúde para Todos, em 1986 e em 2000 (FERRAZ, 1999; MINAYO, 2000).

No Brasil, a partir de 1976, foram criados muitos programas dando início à Reforma Sanitária Brasileira (BRASIL, 2001a; PELICIONE, 2000). Em 1978 foi elaborada a Declaração de Alma-Ata, no Cazaquistão, na Conferência Internacional

sobre cuidados Primários de Saúde e a saúde foi definida um direito fundamental (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002b).

Em 1986 ocorreu, em Brasília, BR, a 8ª Conferência Nacional de Saúde com propostas que subsidiaram a seção saúde da Constituição Federal de 1988. Para Pelicioni (2000), esse evento representou a base fundamental para o desenvolvimento da Constituição Brasileira. A partir desse momento foi criado o SUS com o propósito de tornar a assistência médica acessível a todos, tendo como princípios norteadores a descentralização, a integralidade da assistência e a participação da comunidade através dos Conselhos e Conferências (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1990).

As ações ligadas à Promoção da Saúde mostram-se, portanto, estratégicas e alvo de discussões e reflexões. Assim, retoma-se, aqui, o Informe Lalonde que também serviu de inspiração para a Iª Conferência de Promoção da Saúde que deu origem às recomendações da Carta de Ottawa, também em 1986, definindo promoção como o processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde. Essa temática foi reconhecida como o novo paradigma alternativo para a resolução dos problemas brasileiros que deveria ocorrer de forma intersetorial (BRASIL, 2001b).

Com o objetivo de pensar a saúde, considerando-se o social e não apenas a enfermidade, ressaltam-se dois momentos de relevância nas discussões sobre essa temática: no primeiro, duas missões de observação de especialistas ocidentais promovidas pela Organização Mundial da Saúde, sob a liderança de Halfdan Mahler (1973-1974), realizadas na China, tinham o objetivo de atuar para a melhoria da saúde mediante atividades realizadas pelos Comitês Comuns, compostos por distintos segmentos da população; no segundo houve o movimento canadense desenvolvido a partir do Relatório Lalonde - *Uma Nova Perspectiva na Saúde dos Canadenses* (1974), posteriormente reforçado com o Relatório Epp - *Alcançando Saúde Para Todos* (1986), conforme o fragmento abaixo transcrito do documento elaborado pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2002, p. 2):

Na Conferência de Alma-Ata (1978) com a proposta de Saúde Para Todos no Ano 2000 e a estratégia de Atenção Primária de Saúde, que alcançou destaque especial na Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde (1986), com a promulgação da Carta de Ottawa [...].

A Declaração de Alma-Ata deu nova direção às políticas de saúde, enfatizando a participação comunitária, a cooperação entre os diferentes setores da sociedade e os cuidados primários de saúde como seus fundamentos conceituais.

As discussões e a construção coletiva dos conceitos fundamentais sobre a Promoção da Saúde tiveram início em novembro de 1986, no Canadá, com a Conferência de Ottawa, que “estabelece o desafio da mudança em direção a novas políticas de saúde que reafirmem a justiça social e a equidade como pré requisitos para a saúde, assim como a defesa da saúde e a mediação política como processos indispensáveis para alcançá-la” (BRASIL, 2002, p. 16).

De acordo com a Carta de Ottawa deve-se atuar em cinco campos, conforme já mencionado, e dentre as estratégias da Promoção da Saúde da Carta de Ottawa, que foi o principal marco de referência da promoção da saúde em todo o mundo, encontram-se:

- 1) Promoção de saúde através de políticas públicas: focalizando a atenção no impacto em saúde das políticas públicas de todos os setores e não somente do setor da saúde;
- 2) Criação de ambiente favorável através da avaliação do impacto em saúde do ambiente e evidenciar oportunidades de mudanças que conduzam à saúde;
- 3) Desenvolvimento de habilidades pessoais: ampliando a disseminação de informações para promover compreensão e apoiar o desenvolvimento de habilidades pessoais, sociais e políticas que capacitem indivíduos a tomar atitudes de promoção de saúde;
- 4) Fortalecimento de ações comunitárias: apoiando ações comunitárias concretas e eficazes na definição de prioridades, tomada de decisões, planejamento de estratégias e implementá-las para atingir melhor padrão de saúde.
- 5) Reorientação de serviços de saúde: redirecionar o modelo de atenção da responsabilidade de oferecer serviços clínicos e curativos para a meta de ganhos em saúde (BRASIL,1998).

A 2ª Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde ocorreu em abril de 1988, em Adelaide, Austrália, com a temática: “Criação de Políticas Públicas Saudáveis”. A 3ª Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde ocorreu em junho de 1991, em Sundsuall, Suécia, e teve como tema “Ambientes favoráveis à saúde”. (BRASIL, 2001b).

Em 1992 na tentativa de incorporar a proposta de Ottawa foi realizado a Conferência Internacional em Promoção da Saúde em Santa Fé de Bogotá, Colômbia. A Carta de Bogotá destacou a solidariedade e equidade social como condições indispensáveis para a saúde e desenvolvimento (BRASIL, 2001a).

A 4ª Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, realizada em Jacarta, Indonésia, em julho de 1997, foi o segundo documento elaborado pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2002):

A primeira a ter lugar em um país em desenvolvimento e a incluir o setor privado no apoio à promoção da saúde. Ela oferece ocasião para refletir sobre o que se aprendeu sobre promoção da saúde, bem como reexaminar os determinantes da saúde e identificar as direções e estratégias necessárias para enfrentar os desafios da promoção da saúde no século XXI (BRASIL, 2002).

Nessa Conferência foram estabelecidas cinco prioridades para atingir a promoção da saúde: promover a responsabilidade social para com a saúde; aumentar os investimentos para fomentar a saúde; consolidar e expandir parcerias em prol da saúde; aumentar a capacidade comunitária e dar direito de voz ao indivíduo; além de conseguir uma infraestrutura para a promoção da saúde.

Em março de 1998, na Genebra, Suíça, foi criada a Rede de Megapaíses para a Promoção da Saúde, da Organização Mundial da Saúde, formada por uma aliança entre os países mais populosos do mundo, entre os quais: Bangladesh, Brasil, China, Índia, Indonésia, Japão, México, Nigéria, Paquistão, Federação Russa e Estados Unidos da América, em prol da promoção da saúde (BRASIL, 2002).

Em junho de 2000, na cidade do México, realizou-se a 5ª Conferência Internacional sobre promoção da saúde; todos os participantes se comprometeram a implementar planos nacionais de ação para atingir a promoção da saúde. O tema do evento foi “Luta por maior Equidade” (PELICIONI E PELICIONI, 2007).

Segundo Pelicioni e Pelicioni (2007, p. 326), a 6ª Conferência Internacional de Promoção da Saúde, em Bangkok (Tailândia), em 2005,

teve como tema a efetividade da promoção da saúde e recomendou como fundamental a formação de recursos humanos pelas universidades para atuar no paradigma da nova cultura da saúde. Foram revisadas as cinco áreas de ação definidas em Ottawa e concluiu-se que a capacitação para a Promoção da Saúde deve ir além do desenvolvimento comunitário e do desenvolvimento de habilidades individuais, pois precisa considerar as políticas mundiais e locais, as parcerias, os sistemas econômicos e de informações, entre outros. Assumiu-se o compromisso de tornar a promoção da saúde um elemento fundamental da agenda de desenvolvimento mundial,

uma responsabilidade de todos os governantes, priorizando uma atuação voltada às comunidades e à sociedade civil em geral.

A 7ª Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde realizou-se em outubro de 2009, em Nairobi, Quênia, e tratou da autonomia comunitária como ponto essencial para a promoção da saúde (OMS, 2009).

Julga-se importante salientar que o projeto político-pedagógico das escolas é uma ferramenta relevante para a promoção de ações educativas em saúde, à medida que promove uma reflexão sobre o que é ter uma vida saudável, considerando o seu entorno, a realidade de cada comunidade, e a autonomia comunitária tratada na 7ª Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde.

As ações participativas tornam todos os agentes sociais contribuintes dos processos de saúde/doença e do estabelecimento de sua cidadania, “na forma como protegemos a natureza e o meio ambiente, na força da nossa organização, na decisão política, enfim, nas condições de vida da comunidade”, como consta na publicação do Ministério da Saúde, ‘A educação que produz saúde’ (BRASIL, 2005, p. 8).

As TT e a prática de ensino nos moldes da transversalidade e interdisciplinaridade permitem viabilizar a promoção da saúde nos ambientes escolares de maneira reflexiva e participativa.

A Educação em Saúde, visando a Promoção da Saúde, tem o objetivo de comprometer pessoas para atuarem como agentes transformadores de suas realidades ou de seu entorno. Atualmente, a Educação em Saúde assume um caráter desvinculado da doença e prescrição de normas, sendo considerada uma das estratégias para a promoção da saúde. Definida no Painel Temático Promoção da Saúde, conforme BRASIL (2009, p. 17), como “um conjunto de práticas de caráter participativo e emancipatório”, tem o objetivo de sensibilizar, conscientizar e mobilizar os sujeitos para o enfrentamento de situações individuais e coletivas que interferem em sua qualidade de vida. Esse processo contribui para o empoderamento do indivíduo, ativando seu potencial criativo e o desenvolvimento de suas potencialidades, tornando-se um ato social e político por meio da tomada de consciência individual e, posteriormente, coletiva.

Concorda-se com Ayres (2006, p. 6) quando conceitua humanização como um projeto de vida ideal, com possibilidades de “livre e inclusiva manifestação dos diversos sujeitos no contexto da organização das práticas de atenção à saúde, promovida por interações [], e a construção consensual dos seus valores e verdades”. Considera-se

que está aqui a chave para se promover a saúde de escolares e da comunidade escolar como um todo, pois, pelo fato de cada sujeito ter uma realidade é necessário que se pense nela ao se falar em qualidade de saúde e em educar para a saúde.

Assim, o envolvimento da comunidade é de extrema importância, isto é, em função disso, “a escola que interage com a comunidade tem maiores chances de encontrar soluções para os problemas” (BRASIL, 2005, p. 12). O diálogo coletivo nos remete a soluções por vezes inimagináveis no pensamento isolado, pois apontam vários caminhos, oriundos do pensar de pessoas com múltiplas experiências atribuídas a conhecimentos especializados ou adquiridos de suas vivências. Além disso, essa prática de cunho interdisciplinar soma-se ao pensamento dos educadores Araújo (1997, 2003, 2005), Fazenda (1979, 1998, 1999, 2002), Lück (2008, 2010), Machado (2004, 2006, 2011), Moreno (1997, 1998, 1999), Morin (1996, 2007), que veem, na atualidade, a interdisciplinaridade como articuladora do conhecimento científico e do conhecimento adquirido em vivências ou trocas de experiências, atribuindo igual importância a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo de educar em saúde.

Promover a saúde nos ambientes escolares é permitir a reflexão da comunidade escolar sobre uma vida saudável, condizente com sua realidade, e para atingir esse nível de saúde é relevante salientar a importância da educação, pois ela é a ferramenta propulsora das discussões coletivas na busca de mudanças e estratégias que modifiquem ou não, conforme o julgamento do coletivo de situações vivenciais significativas nas escolas.

A Educação em Saúde, segundo Pelicioni e Pelicioni (2007, p. 326),

tem por objetivos preparar indivíduos para o exercício da cidadania plena, criar condições para que se organizem na luta pela conquista e implementação de seus direitos, para que se tornem aptos a cumprir seus deveres visando a obtenção do bem comum e a melhoria da qualidade de vida para todos, mas, principalmente, possibilitar que esses atores se tornem capazes de transformar a sociedade como sujeitos da história.

Os PCNs surgem na tentativa de viabilizar uma reforma curricular condizente com o cotidiano das escolas, sem, no entanto, desvalorizar as disciplinas clássicas; ao contrário, vêm valorizar o fazer pedagógico, tornando-o condizente com o viver dos alunos.

2.4 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN); A TRANSVERSALIDADE E A INTERDISCIPLINARIDADE COMO NOVO PARADIGMA NA EDUCAÇÃO

Os PCN são propostas de reformas curriculares para o ensino fundamental que têm por iniciativa cumprir o Artigo 210 da Constituição de 1998 que determina a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental. Publicados em 1997 e 1998 pelo Ministério da Educação e do Desporto do Brasil, e vinculados à Nova LDB, n. 9.394, os PCN visam estabelecer diretrizes para o currículo do ensino fundamental, buscam promover o aumento da qualidade, cuja necessidade foi enfatizada no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), e articular os diferentes esforços de reformulação curricular que vêm sendo desenvolvidos nos estados e municípios. Sem caráter obrigatório, trata-se de dar aos planos pedagógicos um direcionamento (MACHADO, 1998; BRAGA, 2006; La TAILLE, SOUZA e VIZIOLI, 2004).

A versão preliminar dos PCNs iniciou no final de 1994, com uma equipe da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e Cultura que contou com 60 pesquisadores da educação brasileira e representantes do Chile, Argentina, Colômbia e Espanha. À época foi feita uma avaliação das vantagens e problemas referentes ao empreendimento. Em 1995, uma equipe de professores das escolas elaborou o texto final dos PCN, inspirado no modelo de reformas curriculares da Espanha, contando com o apoio do professor César Coll, catedrático de Psicologia Educacional da Universidade de Barcelona, responsável pelas reformas educativas no seu país e consultor do trabalho a ser desenvolvido no Brasil (BRAGA, 2006).

No final de 1995 estava concluída a primeira versão dos PCN, e no início de 1996 professores e especialistas em educação examinaram e deram parecer e a versão atual compôs-se de dez volumes. O documento intitulado Convívio Social e Ética apresenta e justifica a importância de se desenvolver na escola temas que favoreçam a vida democrática, os Temas Transversais, escolhidos por meio de critérios: urgência social, questões que se apresentam como obstáculo para a plenitude da cidadania, que afrontam a dignidade e deterioram a qualidade de vida; abrangência nacional; possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e o favorecimento à compreensão da realidade e à participação social (BRASIL, 1996).

Chama-se a atenção para o fato de que ficou estabelecido, conforme BRASIL (2000), no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172/2001, que todas as escolas deveriam ter, em seus projetos pedagógicos e em seus currículos, as premissas propostas pelos PCN. Entretanto, vale lembrar que as diretrizes curriculares nacionais salientam o caráter de não obrigatoriedade do PCN nas escolas. Isto posto, fica evidente a necessidade, no âmbito da educação, de um maior diálogo sobre a temática e suas aplicabilidades, pois os próprios documentos que se referem ao assunto são contraditórios. Nesse momento, o importante a ser pautado é o que dizem Benevides (1996) e Gimeno Sacristán (1999), para os quais os PCN seriam uma orientação para a construção de uma escola democrática caso fossem usados de maneira crítica, criativa, autônoma pelos profissionais da educação nas escolas. O texto posto e os valores promulgados por esse documento orientariam para uma educação capaz de preparar os alunos para uma participação social democrática. Os autores afirmam que a palavra-chave nesse processo é autonomia, a qual depende da formação dos professores e de sua valorização como agentes decisivos para a realização de uma educação democrática.

Essa questão será apresentada *a posteriori* nos trechos discursivos dos docentes como um fato que gera interferências na aplicabilidade de metodologias ativas.

Retoma-se o texto do Ministério da Educação e concordando-se com a afirmativa, por se acreditar na possibilidade de sua efetivação:

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política. Nessa perspectiva foram incorporados como Temas Transversais: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Educação Sexual, Trabalho e Consumo (BRASIL, 1997, p. 15).

Moreno (1997, p. 35- 36) ressalta o que se acredita, aqui, ser um complemento ao acima posto quando discorre sobre o fato de que as disciplinas tradicionais, as ditas disciplinas clássicas, foram se afirmando, referindo-se a preocupações das ciências e filosofia que hoje devem ser revistas para que condigam com as preocupações atuais, com as novas urgências e modos de pensar o mundo, e que

não podemos esperar que os campos de pensamento que se iniciaram com a ciência clássica – de cuja vigência atual ninguém duvida – proporcionem conhecimentos sobre tudo aquilo que os homens e as mulheres do presente precisam saber, porque vivemos em uma sociedade que está clamando pela paz, pela igualdade de direitos e oportunidades entre o homem e a mulher, pela preservação e melhora do meio ambiente, por uma vida mais saudável,

pelo desenvolvimento da afetividade e da sexualidade que permite melhorar as relações interpessoais; uma sociedade que necessita forjar personalidades autônomas e críticas, capazes de respeitar a opinião dos demais e de defender os seus direitos, ao mesmo tempo. Estas questões não são contempladas na problemática da ciência clássica.

Nesse sentido, Silva e Pinto (2009, p. 5) apontam para o fato de que os temas transversais conduzem a novos problemas, a novos recortes, privilegiando aspectos que até então não foram privilegiados como objeto de reflexão. Esses conteúdos devem mobilizar a atenção das ciências e da escola, favorecendo o pensar sobre novos arranjos para o conhecimento escolar, ressignificando e “mobilizando a comunidade escolar para novas configurações, mais atenta para as habilidades e competências exigidas pelo mundo contemporâneo”.

Em estudo realizado com o objetivo de analisar dissertações, teses e artigos publicados de 1990 a 2003, que versam sobre a relação entre ética, educação e temas relacionados, os pesquisadores concluíram que a proposta da transversalidade, inclusa nos PCN não constavam nesses estudos. Apenas em duas publicações a temática esteve presente: em uma aconselhava que os temas transversais fossem retirados da proposta governamental e outra, que versa sobre um parecer da ANPEd sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, manifestava simpatia e preocupação com a adequação das propostas à realidade de grande parte do alunado (La TAILLE, SOUZA e VIZIOLI, 2004).

Considerando-se esse cenário, fica a discussão sobre a viabilidade da prática pedagógica dos temas transversais nos moldes da dinâmica da transversalidade. As dificuldades que se apresentam nos ambientes escolares para a concretização dessa prática podem estar ligadas não somente a um processo de educar dinâmico, sistemático e condizente com a realidade, mas às condições de trabalho, ao local escola que, às vezes, está desprovido de mecanismos facilitadores, entre os quais instalações de qualidade, acervo de livros e materiais didáticos suficientes e adequados, formação continuada dos docentes, salários dignos.

Figueiró (2000, p. 4) ressalta a importância de se ver e se tratar a escola pública como ‘local de trabalho’ em que o docente possa efetivamente atuar preocupado com o seu conhecimento e o conhecimento do aluno de forma crítica e reflexiva, pautado na cidadania e dignidade de uma construção mútua. Questiona-se a efetivação do processo de transversalidade das temáticas transversais em um contexto em que os docentes

permanecem por pouco tempo, não conseguem se reunir devido à dinâmica de seu trabalho que, para auferir melhores condições salariais necessitam atuar em mais de uma, duas escolas, o que (p.04) lhes “inviabiliza investimentos em projetos político-pedagógicos” e a organização para práticas inovadoras e participativas é enfraquecida.

No documento introdutório, em sua primeira página de apresentação dos PCN (BRASIL, 1997, p. 9), está a seguinte afirmação:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da coresponsabilidade entre todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho.

Portanto, é preciso refletir com os sujeitos do aprender e ensinar os conhecimentos e estratégias de ação que permitam concretizar a transversalidade nas salas de aula, pois não há dúvida sobre a importância do processo proposto nos PCN para a cidadania da comunidade escolar.

A transversalidade é definida nos PCN (BRASIL, 1998, p. 30) como “[...] a possibilidade de se estabelecer na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade)”. Isso diz respeito às práticas educativas que perpassam as disciplinas, possibilitando que se reflita sobre e se discutam as realidades no momento posto, considerando-se as situações vivenciais de cada comunidade, de cada escola, em relação aos modos de viver saudável e vivenciar a cidadania de cada indivíduo e seu refletir no coletivo (BRASIL, 1998).

Em seu ensaio teórico que tem por objetivo discutir a ideia de interdisciplinaridade na pesquisa e no ensino, Pátaro e Bovo (2012) comentam o pensamento de Araújo sobre a necessidade de ir além do conhecimento científico e especializado do século XX, superando o paradigma cartesiano e atentando para a existência de fenômenos que precisam da colaboração de diversas áreas para ser compreendidos.

A prática pedagógica torna-se dinâmica, promovendo [...] “uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento [...]. A transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extraescolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos”, conforme Lourenço (2009, p. 1).

Para La Taille, Souza, Vizioli (2004, p.104),

a transversalidade é uma abordagem didática que reza que os temas acima arrolados sejam estudados de forma articulada com as disciplinas clássicas a fim, por um lado, de não sobrecarregar o currículo com horas e mais horas de aula e, por outro, de mostrar ao aluno o quanto tais matérias podem ter relação com a vida cotidiana e serem úteis para o exercício da cidadania.

Esse método discute processos vividos pela sociedade, comunidades, famílias e alunos em seu cotidiano, em busca de alternativas que perpassam todas as disciplinas e juntas fortalecem as transformações sociais e atitudes para a formação da pessoa. Figueiró (2000, p. 2) salienta que essa metodologia, proposta pelos PCN, configura-se em um momento histórico e significativo que requer reflexão sobre sua concretização e viabilidade, apontando estratégias limitadoras e facilitadoras.

Salienta-se, nesse momento, a importância da interdisciplinaridade no contexto de um ensino transversal, porque ambas as definições estão imbricadas no processo de ensino pensado de modo participativo e dinâmico. Acredita-se ser relevante conhecer essa prática no contexto da educação, apontando questões de cunho epistemológicas e históricas referentes ao termo.

Segundo Gallo (2000), a interdisciplinaridade vem sendo discutida e estudada desde a década de 1960, e especificamente na educação a partir dos anos de 1980. Muitos são os significados atribuídos a essa prática, sendo o mais comum, conforme Pátaro e Bovo (2012, p.1), “uma necessidade de interligar as disciplinas e ver na prática um ensino pensado de modo participativo, onde educadores e educandos conquistam novos conhecimentos a partir de conhecimentos postos, problematizados e transformados”. Esse pensamento é compartilhado por Araújo (2003), Fazenda (1979), Gallo (2000), Lück (2010) e Morin (1996).

Em virtude de haver dificuldade em abordar temáticas consideradas essenciais para a formação dos escolares nas disciplinas tradicionais, surge a necessidade de pensar o ensino incorporando nas disciplinas tradicionais temas sociais relevantes que afetam a sociedade atual. Frente a isto, a interdisciplinaridade é pensada como uma alternativa para se reorganizar o conhecimento e reforçar o que dizem Pátaro e Bovo (2012, p.2), “as fronteiras disciplinares – que muitas vezes podem limitar a produção dos saberes por não conseguir visualizar suas interligações mútuas”.

Morin (1996, p. 282), em seu capítulo no livro intitulado “Epistemologia da Complexidade”, diz que o desenvolvimento de novas ciências que agrupam elementos de diversas disciplinas tradicionais podem ajudar a perceber algumas das manifestações

da interdisciplinaridade. Ressalta as ciências demográficas que, durante muito tempo, foram consideradas unicamente biológicas, hoje vista como questão política quando os problemas de controle da natalidade e o aumento progressivo da população tornaram-se preocupações de ordem social, pois a ecologia, diz ele,

[] parecia uma questão totalmente exterior, converteu-se num problema político desde que compreendemos que a degradação que ocasionamos na biosfera apresenta consequências sociais e políticas, em se tratando da contaminação local de um riacho ou de um lago, que apresenta um problema concreto para uma cidade ou uma região, ou dos problemas globais da biosfera.

Corroborando o pensamento de Morin, Moreno (1998 e 1999) ressalta a importância das disciplinas serem pensadas relacionando-se mutuamente, é o que a autora denomina integração de saberes vinculados às preocupações atuais das sociedades. Salienta, ainda, que a forma de pensar do homem se modifica em cada época histórica, sendo importante analisar as origens do seu pensamento para se pensar a ciência de modo geral.

Torna-se importante lembrar que o modelo cartesiano, baseado nas ideias do filósofo francês René Descartes (1596-1650), ajudou a definir o ensino da época, dividindo os fenômenos em partes, na busca de simplificar a complexidade do real (PÁTARO e BOVO, 2012). Para Araújo (2003, 2005), o pressuposto que está por trás de tal método científico é a ideia de que, ao se entender as partes, entende-se, também, o todo. Não se pode deixar de reconhecer que o progresso científico teve um grande avanço frente a esse pensamento cartesiano, em que as especializações aprofundaram os conhecimentos específicos, mas deve-se problematizar a importância de não considerar as interações dos fenômenos.

Aprofundando este pensamento, Morin (1990) afirma que o modelo cartesiano estuda a realidade a partir dos princípios da disjunção em que visualiza as partes de determinado fenômeno, reduzindo o entendimento exclusivamente a essa parte e abstraindo o entendimento do contexto real que o produziu. No entender de Araújo (2003, p.22), as disciplinas escolares tradicionais e suas especializações,

[...] adotam uma outra perspectiva dentro do trabalho interdisciplinar: a do trabalho coletivo, em que cada especialista sabe das limitações de seu campo de estudos e que a compreensão do fenômeno em estudo só será possível com a articulação dos diferentes saberes

Em busca de uma mudança de paradigma surgem os estudos e aprofundamentos na área da Educação referentes aos aspectos pedagógicos e epistemológicos do ensinar e

pensar o ensino mediante saberes diversificados. Nesse contexto, a interdisciplinaridade é vislumbrada no sentido de propiciar a formação de um novo conhecimento, interligando os conhecimentos científicos aos conhecimentos do senso comum e do mundo real dos sujeitos envolvidos com a formação desse novo saber. Assim, conforme Clotet (2007, p.11),

a interdisciplinaridade é hoje uma realidade e um desafio que caracteriza uma nova abordagem científica, cultural e epistemológica. Ela facilita uma compreensão mais avançada do sempre crescente progresso científico e tecnológico. Ainda que difícil de definir, é possível indicar alguns atributos que permitem uma compreensão do termo em questão, como integração, flexibilidade, multidimensionalidade, ampliação das áreas do saber e aproximação dos problemas do conhecimento e da pesquisa desde diferentes perspectivas.

Vivenciada coletivamente, a interdisciplinaridade provoca o diálogo, possibilitando a cada participante o reconhecimento do que lhe falta e do que tem para contribuir, ampliando as trocas com a atitude de humildade com o intuito de trocar e assimilar o conhecimento do outro. É uma oportunidade concreta para a revisão das relações, provocando a tessitura de um ambiente interativo, entrelaçando os saberes e as pessoas, ampliando, na prática, o conceito da construção coletiva. O trabalho pedagógico de modo interdisciplinar areja e revitaliza as relações interpessoais e de aprendizagem, alcançando, também, outros segmentos da sociedade. Portanto, parece ser necessário que os docentes estejam munidos de um conhecimento mais abrangente sobre si mesmos, sobre o outro e as interferências do meio ambiente no coletivo e na individualidade de cada aluno, de cada docente e de cada família, aprimorando e aprofundando o entendimento de conhecimentos já postos e reconhecidos como importantes para fundamentar fenômenos científicos, além de lhes somar um repensar sobre temáticas de importância social.

Frente a isso fica a pergunta: O que significa, então, trabalhar de modo transversal as temáticas consideradas socialmente urgentes?

Para Busquets (2000), os conteúdos curriculares formam um eixo longitudinal de áreas do conhecimento. As temáticas transversais devem perpassar essas áreas transversalmente, considerando-se o cotidiano da sociedade, mantendo-se as disciplinas com seus conteúdos ditos tradicionais, porém encharcados de temáticas que fundamentam os TT. Desse modo, os conteúdos e temas transversais se mesclam assumindo uma unicidade de conhecimentos.

Nas práticas pedagógicas muitos podem ser os significados assumidos pelos docentes. Munidos de criatividade e valorização profissional os docentes podem ressignificar o ensino em sala de aula, propiciando um momento reflexivo, crítico e participativo, em que o aluno vê fundamentado o aprender quando repensa sua realidade, e o docente, ao mesmo tempo, se sente partícipe desse processo, aproximando-se da vida dos alunos.

Em contrapartida, conforme a prática da transversalidade ocorrer pode haver dispersão e fragmentação do conhecimento, pois diferentes temáticas devem ser abordadas juntamente com os conhecimentos teóricos preestabelecidos como obrigatórios nos currículos, acarretando, para muitos, acúmulo sem fundamentação de um saber às vezes desvinculado da realidade.

Figueiró (2000) ressalta que o docente pode, em sua prática, sentir prazer e satisfação em assumir o compromisso com a transversalidade, porque se aproxima das vivências de seus alunos e trabalha com o novo, o que pode levar a uma motivação mútua entre aluno e docente. O autor aponta para a importância de refletir a prática pedagógica em parceria com os docentes, o que leva ao fortalecimento da sua profissão e de seu fazer e viabiliza a transversalidade a partir das discussões críticas e reflexivas em grupo.

Pátaro e Bovo (2012, p. 8) ressaltam que,

[] no interior da escola, as disciplinas curriculares são tomadas de maneira desvinculada da realidade e dos problemas vividos em nossa sociedade contemporânea. Quando isso ocorre, as disciplinas e seus conteúdos passam a ser a base de aulas que se limitam a transmitir conhecimentos prontos que, quando isolados uns dos outros, podem não oferecer respostas aos problemas atuais da sociedade – que são complexos e exigem a colaboração de várias áreas do saber humano para serem percebidos e compreendidos.

Araújo (1997, 2003, 2005) aponta para a necessidade de interligação entre os saberes (aspecto metodológico), e a necessidade (atrevo-me a dizer), de igual importância de se questionar quais os tipos de conhecimentos que a ciência deve produzir (aspecto epistemológico) para transformar a sociedade em um lugar mais justo, munidos de condições para que os seres humanos tenham uma vida mais digna.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Trata-se de uma pesquisa exploratório-descritiva, pois busca aprofundar conceitos expressos pelos sujeitos participantes sobre a temática e contribuir para o esclarecimento das questões abordadas. É um estudo qualitativo do tipo participante (BRANDÃO, 1999; SCHMIDT, 2008; SILVA e GRIGOLO, 2002).

O caráter qualitativo na pesquisa visa “compreender a conduta humana do próprio ponto de referência de quem atua” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 38). Os estudos qualitativos têm sido utilizados quando o objetivo do investigador é verificar de que modo as pessoas avaliam uma experiência, ideia ou evento; como definem um problema e quais opiniões, sentimentos e significados estão associados a determinados fenômenos; compreende a conduta do ponto de vista do próprio sujeito que atua, explorando e descrevendo a realidade.

Compreender os significados dos fatos para uma população, em um determinado contexto é fator essencial na modificação de comportamentos. Permite, ao mesmo tempo, aproximação da população e compreensão dos símbolos, significados e significantes na apreensão da realidade e vem se mostrando útil para a elaboração de programas que influenciam positivamente a população.

Para Thiollent (1999, p. 83-84), a pesquisa participativa objetiva “a ação planejada, de uma intervenção com mudanças dentro da situação investigada”, priorizando a participação do polo pesquisado, reiterada por Gilbert (1990), ao falar sobre pesquisa participativa com ação planejada, e por Thiollent (2000) ao falar sobre pesquisa-ação.

Neste estudo, frente à natureza do objeto, utiliza-se o paradigma participativo por pretender reconstruir, em parceria com os docentes, um consenso sobre as práticas de ensino, em específico às TTs com o intuito de entender melhor os relatos de docentes sobre suas práticas e propostas de transformar essas práticas mediante discussões e reflexões, na busca de viabilizar uma mais eficiente e eficaz transversalidade.

Para Schmidt (2008, p. 6), o processo que ocorre durante a pesquisa participante propicia um intercâmbio de conhecimentos “entre pesquisadores profissionais e indivíduos, grupos ou coletividades próximos ou distantes do ambiente acadêmico”, transformando o fazer pedagógico, como destaca Sandín Esteban (2010).

O presente estudo segue os pressupostos da pesquisa participante, em que os sujeitos participam ativamente da pesquisa, informando, refletindo, discutindo, analisando e sugerindo estratégias de enfrentamento, delineamento ou soluções para os questionamentos propostos. Nesse tipo de pesquisa ocorre uma interação entre o pesquisador e os sujeitos de pesquisa que passam a constituir o objeto de estudo, ressaltados por Schmidt (2008); Silva e Grigolo (2002).

A pesquisa participante promove a participação de todos no processo, valoriza a experiência profissional dos sujeitos de pesquisa, o que lhes possibilita a aplicação prática da temática que está sendo investigada, conferindo ao estudo uma retroalimentação a cada etapa metodológica de pesquisa (SCHMIDT, 2008; GIL, 2006; GAJARDO, 1999).

Na pesquisa participante pesquisador e pesquisado são sujeitos do estudo, educam-se, organizam-se e apropriam-se de um saber construído no coletivo, compreendem-se para agir e transformar, ressalta Brandão (1999).

Tendo-se definido o tipo de estudo, elaborado e qualificado o Projeto de Pesquisa, em 25 de maio de 2011, após a aprovação da Banca examinadora se fez o encaminhamento do Projeto à Comissão Científica da Pós-Graduação, Protocolo de Pesquisa nº 29/2011 e, posteriormente, ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, Protocolo de Pesquisa Registro CEP 11/05447, que analisaram e emitiram pareceres favoráveis para iniciar a pesquisa na escola estadual onde se desejava realizá-la. A escola foi previamente contatada com o intuito de saber e havia interesse da Direção e da Coordenação Pedagógica para a aplicação da pesquisa. Essa instituição de ensino foi escolhida por ser o local onde a pesquisadora já atua com alunos da Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em atividades com foco na Saúde Escolar.

Iniciaram-se, então, os contatos formais com a Coordenação Pedagógica nessa escola, agendando-se uma reunião com os professores e Direção, na qual se expôs os objetivos e a metodologia de estudo. Frente ao interesse de todos, os participantes da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), o qual foi devidamente assinado. Após realizou-se um contrato entre participantes e pesquisadora, pontuando-se a importância do comprometimento ao aceitarem participar da pesquisa tanto no planejamento dos grupos quanto no seu desenvolvimento. Estabeleceram-se os dias e horários dos grupos e sua duração, e a relevância das temáticas que seriam abordadas. Nesse momento abriu-se a possibilidade aos participantes para opinarem

sobre os temas e incluírem suas contribuições. Em conjunto fechou-se o planejamento, deixando claro que seriam permitidas mudanças conforme a evolução das discussões.

3.2 CAMPO DE ESTUDO

A pesquisa realizou-se em uma escola pública estadual do município de Porto Alegre, Escola Estadual Emílio Kemp, caracterizada por apresentar, no currículo pedagógico, a abordagem das Temáticas Transversais. A escola foi escolhida intencionalmente pelo critério já mencionado e por aceitar a pesquisa ao ser contatada (Apêndice D).

A escola está localizada em um Bairro da Zona Leste de Porto Alegre e foi construída em 1958. A construção é mista, alvenaria e madeira; possui saneamento básico e luz. A área física está dividida em três construções distribuídas no terreno: uma composta de quatro salas e um banheiro; outra de oito salas de aula, dois banheiros, uma sala de laboratório e atividades artísticas, uma sala de vídeo, uma cozinha com refeitório e uma sala auxiliar. Na terceira construção ficam as salas da Direção, Coordenação Pedagógica, uma de Arquivos, um Almoxarifado, um banheiro, uma sala pequena para entrevistas, a sala dos professores, a Biblioteca e o Laboratório de Informática. As salas são equipadas com mesas, cadeiras e lousa.

As turmas compreendem no turno da manhã duas 5^a séries, com 13 e 15 alunos respectivamente, uma 6^a série com 25 alunos, uma 7^a série com 26 alunos e uma 8^a série com 15 alunos no turno da tarde, uma Classe especial com 10 alunos, um Jardim de Infância A com 15 alunos, um Jardim de Infância B com 20 alunos, um 1^o ano com 20 alunos, um 2^o ano com 26 alunos, um 3^o ano com 30 alunos, um 4^o ano com 24 alunos e um 5^o ano com 28 alunos, totalizando 267 alunos matriculados.

A população que frequenta a escola provém, em sua grande maioria, do próprio bairro e arredores. Os alunos residem em moradias bem distribuídas no espaço geográfico do Bairro, em casas de alvenaria; outros possuem casas distribuídas de acordo com as possibilidades do morro, geralmente construídas em madeira e com estrutura precária.

O grupo de funcionários da escola é formado pela Diretora, Vice-Diretora, Coordenadora Pedagógica, uma Secretária, uma Bibliotecária, duas Assistentes de Limpeza, duas Merendeiras, uma Monitora e 24 docentes.

3.3 PARTICIPANTES/SUJEITOS

Os sujeitos participantes da pesquisa foram os docentes do ensino fundamental que se disponibilizaram a participar da pesquisa quando lhes foi apresentado o projeto em reunião marcada com a Coordenação Pedagógica e Direção da Escola Estadual Emílio Kemp.

Salienta-se que alguns docentes (em torno de 30%), já conheciam pesquisadora em decorrência do trabalho que desenvolve na escola com alunos da Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e alunos Bolsistas, em Projetos de Extensão que coordena na área da criança e adolescente, especificamente com temas que envolvem a Saúde Escolar.

Os critérios de inclusão foram: ser docente do ensino fundamental que apresentasse no currículo um trabalho com TT e que assinasse o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice A). O critério de exclusão englobou os que não tivessem trabalhado com as Temáticas Transversais.

Todos os docentes que assinaram o TCLE participaram dos grupos. O número de participantes variou entre 12 e 15 docentes. Este número excedeu um pouco o que condiz com o habitual para trabalhar-se adequadamente em um grupo focal, metodologia utilizada na coleta das informações. Entretanto, os participantes mostraram-se comprometidos com as discussões e reflexões, contribuindo para o aprofundamento das temáticas abordadas.

Para Barbour (2009), o número de participantes vai depender da habilidade do moderador na condução das discussões, no domínio deste com a temática em questão e na complexidade da discussão desejada pelo pesquisador. Concordando-se com Barbour assumiu-se o número de 15 participantes por entender que seria possível conduzir os grupos de discussão e por acreditar na capacidade pessoal em abordar de modo comprometido os apontamentos surgidos nos grupos.

Sujeitos da pesquisa/	Gênero	Admissão na escola	Disciplina de nomeação	Formação	Conclusão de curso
S1-	F	Maio de 2009	Português Ensino Religioso	Graduação em Letras- Licenciatura Plena Língua Portuguesa e Literatura	2009
S2-	F	22/05/2009	Ed. Artística	Superior incompleto Artes Plásticas/7ºsem.	
S3-	F	25/02/2010	Currículo por atividades- anos iniciais e didática/CAT-5º ano	Pedagogia habilitação em séries iniciais e formação de professores. Especialização em Psicopedagogia e Sociologia	
S4-	F	Fev. de 2010 Ingresso no estado desde 1989	Currículo por Atividades- 1º ano	Superior completo- Pedagogia séries iniciais. Especialização psicopedagogia	2005
S5-	F	28/02/2011	CAT- Educação Especial	Pedagogia- Educação Especial/Deficiência Mental.. Especialização Pedagogia Clínica	1996
S6-	F	Dez. de 2009 No Estado: ago. de 2002	CAT	Superior-Licenciatura Plena Pedagogia	1990
S7-	F	18/03/2009 No estado: 1982	Ciências	Licenciatura Ciência de 1º grau/Licenciatura Matemática de 2º grau. Pós em Supervisão Escolar	1985
S8-	F	1º/03/2006 No Estado: 2005	CAT	Pedagogia	1995
S9-	F	Abril de 1974	Matemática	Licenciatura Plena em Matemática	1976
S10-	F	1º/06/2007 No Estado: 12/04/78	CAT	Ensino médio-Magistério	
S11-	M	10/05/2010	Educação Física	Licenciatura Educação Física	12/12/2008
S12-	F	31/07/2002	Ciências	Licenciatura Plena em Ciências e Matemática.	1989
S13-	F	1º/03/2011	CAT- anos iniciais	Pedagogia- séries iniciais	
S14-	F	27/09/95	CAT- 1º ano	Ensino médio- magistério	
S15-	F	13/06/2011	CAT	Superior incompleto Letras Ensino médio - Magistério	1984

Quadro 1- Perfil dos participantes/sujeitos

Fonte: Pesquisa, Tese, 2013.

Os participantes, em sua grande maioria, são do sexo feminino (93,3%); estão nessa escola há mais de dois anos (80%). A faixa etária está entre os 40 e 60 anos correspondendo 66,7% da amostra. Dos 15 docentes, 12 têm o Ensino Superior completo, compreendendo as áreas: Graduação em Letras- Licenciatura Plena Língua Portuguesa e Literatura, Pedagogia séries iniciais, Pedagogia com Especialização em

Psicopedagogia, Pedagogia - Educação Especial/Deficiência Mental e Especialização Pedagogia Clínica, Superior - Licenciatura Plena em Pedagogia, Licenciatura Ciência de 1º grau/Licenciatura Matemática de 2º grau com Pós em Supervisão Escolar, Pedagogia, Licenciatura Plena em Matemática, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura Plena em Ciências e Matemática, e Pedagogia - séries iniciais; dois têm o Ensino Superior incompleto: um em Artes Plásticas /7ºsem., e outro em Letras; e um o Ensino Médio – Magistério. A maioria dos participantes concluiu o curso há mais de 10 anos.

3.4 ESTRATÉGIA DE COLETA DE DADOS - GRUPO FOCAL

Inicialmente, informou-se os participantes sobre a técnica de coleta de informações denominada grupo focal. Da formação desses grupos de discussão, que teve por objetivo a investigação social, originaram-se o diagnóstico situacional, o trabalho educacional e proposta de ação ou estratégias advindas das interações e discussões dos docentes para atingir a práxis da transversalidade e interdisciplinaridade em sala de aula.

Destaca-se que a essência do grupo focal consiste justamente na interação entre os participantes e o pesquisador, o qual objetiva colher informações a partir da discussão centrada em tópicos específicos e diretivos, conforme destaca Minayo (2006). Também é importante esclarecer que, com o aprofundamento dos estudos sobre a temática, tanto nos estudos teóricos para fundamentar o Referencial da Tese quanto no momento das discussões grupais concluiu-se que a transversalidade e a interdisciplinaridade estão imbricadas quando se pensa na aplicabilidade das TT na escola. Esse esclarecimento explica o porquê das definições aparecerem sempre juntas no decorrer de todo este texto.

Feito este destaque, salienta-se que as discussões neste estudo permearam os seguintes questionamentos: Qual o significado que tem para você a transversalidade? Como você avalia a aplicabilidade e a viabilidade dos temas transversais no processo de ensino dessa escola? Para você o que pode facilitar ou dificultar a transversalidade desses temas? Quais as disciplinas que contemplam ou tem melhores condições de abordar temas transversais? Quais ações estratégicas são possíveis para a aplicabilidade da transversalidade na escola?

A coleta de informações por meio de grupo focal baseia-se em formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos, proporcionando uma fundamentação nas

posições dos sujeitos participantes da pesquisa, além de contribuir para a informação baseada também na alteridade, buscando-se construir o “sentido da experiência de um outro próximo ou distante” (CARLINI-COTRIM,1996; SCHMIDT,2006, p. 8).

O grupo focal tem sido utilizado para a estruturação de ações diagnósticas e levantamento de problemas; para o planejamento de atividades educativas, como objeto de promoção em saúde e meio ambiente, podendo ser utilizado também para a revisão do processo de ensino aprendizagem. Parece responder a uma tendência da educação em saúde, que se desloca da perspectiva do indivíduo para a do grupo social (McKINLAY, 1992; YACH, 1992 e BARBOUR, 2009).

Segundo Barbour (2009, p. 56), grupos focais permitem “[...] estudar o processo de formação de atitude e [...] modificação de visões”. Refletem questões que preocupam e são importantes para os participantes. Para essa autora é o método ideal para ser utilizado nas comparações e proporciona *insights* no decorrer das discussões, permitindo uma reflexão crítica dos participantes sobre suas práticas, o que, muitas vezes, não se alcança com outros métodos de escolha.

Durante a realização dos grupos focais um colaborador de pesquisa, ou moderador assistente, fez o registro das impressões e atitudes referentes aos participantes. Esse colaborador de pesquisa tinha conhecimento específico e aprofundado acerca da temática a ser discutida em cada encontro do grupo focal, contribuindo para o aprofundamento das discussões. Imediatamente após cada término das discussões nos grupos focais foram registradas as observações e impressões do pesquisador e colaborador de pesquisa com o intuito de respeitar a fidedignidade das informações, aprofundar e interpretar as análises de conteúdos subsequentes.

Os encontros dos grupos focais ocorreram no ambiente escolar, conforme agendamento prévio com a Direção e Coordenação Pedagógica, respeitando-se a disponibilidade, no período destinado às reuniões de professores ou atividades, por exemplo, a Jornada de Professores.

Procurou-se, durante os grupos focais, seguir um guia facilitador (Apêndice C) para as discussões, que compreendem os seguintes momentos:

1º momento (5-10’): Apresentação dos participantes, apresentação do estudo, levantamento de expectativas e acordo de convivência. Esse momento ocorria caso houvesse algum participante novo no grupo, do contrário passava-se para o segundo momento.

2º momento (15'): Atividade integradora. Essa atividade tinha o objetivo de integrar o grupo. Em virtude de os grupos terem se mantido praticamente os mesmos e serem formados por pessoas conhecidas entre si, optou-se, na maioria dos grupos, por passar para o terceiro momento.

3º momento (20-30'): Atividade disparadora ou aquecimento para o tema (filme, texto, reflexão, música, cartaz...). Esse momento, na prática das discussões, fundiu-se com o 4º momento.

4º momento (45'): Apresentação das questões desencadeadoras das discussões ou da atividade. Aprofundamento do tema e retroalimentação sobre o tema.

5º momento (5-10'): Reavaliação do encontro (síntese, agradecimento, renovação do convite para o próximo encontro).

Em todos os encontros de grupos de discussões houve um intervalo de quinze minutos.

Os materiais das gravações referentes aos grupos focais foram transcritos e *serão* guardados por um período de cinco anos, conforme a Lei dos Direitos Autorais 9610/98. Após esse período esse material será destruído (BRASIL, 1998).

A seguir passa-se a descrever como ocorreu a realização dos grupos focais:

3.4.1 Grupos focais

3.4.1.1 Primeiro grupo focal

O primeiro grupo focal realizou-se no dia 29 de maio de 2011, no turno da manhã, na sala dos professores da Escola Estadual Dr. Emílio Kemp.

Inicialmente, fez-se a apresentação dos participantes, mencionando-se o nome, a (s) disciplina(s) ministradas, turmas e tempo na docência. Em sequência foram retomados pontos importantes do Projeto de Tese e esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa e sua metodologia, organização do processo com os participantes, estabelecendo-se um 'contrato' com o grupo, envolvendo-o na aceitação e compromisso com o desenvolvimento da pesquisa, e adequando o planejamento conforme os interesses e necessidades dos participantes, considerando-se os objetivos do estudo.

Nesse momento ficaram estabelecidos os seguintes pontos:

- Os grupos não excederiam três horas, com intervalo de 15 minutos.
- Houve o aceite de todos os participantes em relação ao colaborador de pesquisa.

• Ficou acordado que o local dos encontros seria a sala de professores por proporcionar maior conforto, acolhimento e permitir que a disposição dos participantes na sala fosse em círculo, o que facilitou as discussões, reflexões e percepções da pesquisadora frente aos comportamentos durante os debates.

• Foi reiterado que os encontros seriam gravados, conforme consta no TCLE e que seguiriam um guia facilitador (Apêndice C).

• Foi confirmado o calendário elaborado previamente com a direção dos quatro primeiros encontros, sendo acordado por todos os participantes que o período destinado à Jornada de Professores, durante as férias de julho dos alunos, seria o momento para começar os trabalhos dos grupos focais. Esse período compreendeu os dias 18 de julho de 2011 no turno da manhã, 19 de julho no turno manhã e 20 de julho nos turnos manhã e tarde, com intervalo para o almoço realizado na própria escola, caracterizando-se por um momento de confraternização e descontração para todos.

Apresentou-se ao grupo uma proposta temática aberta, com atividades educativas que objetivavam capacitar os participantes para a práxis da transversalidade e interdisciplinaridade. Os temas foram: PCN/ TT/ Bloco Educação para saúde e Orientação sexual; Cidadania e escola como espaço de transformação social; Autocuidado, autoconhecimento e higiene na escola; Saúde, vida saudável e promoção da saúde na escola; Vulnerabilidade nos espaços escolares; Sexualidade e Gênero na escola. Após o debate no grupo ficou acordado que seria incluída a temática Homofobia e que as demais seriam agrupadas por se acreditar que ao se falar sobre cidadania, a vulnerabilidade, o autoconhecimento e a própria homofobia poderiam mesclar a discussão, pois, nos ambientes escolares e nas relações sociais como um todo, essas temáticas se fundem. Salienta-se que a capacitação foi de responsabilidade da pesquisadora, com o auxílio de colaborador integrante da ONG denominada SOMOS, já mencionada.

Ainda nesse primeiro momento alguns participantes citaram suas dificuldades em participar de todos os encontros devido à obrigatoriedade da Jornada em outras escolas e o fato de no decorrer do ano trabalharem em outras Instituições de Ensino no turno inverso ao seu na escola escolhida. Como não seriam muitas faltas, no máximo

duas, e para quatro participantes, chegou-se ao consenso de que todos que assinaram o TCLE participariam da coleta.

3.4.1.2 Segundo grupo focal: 18/07/2011

O segundo grupo focal realizou-se no dia 18 de julho de 2011, no turno da manhã, na sala dos professores da Escola Estadual Dr Emílio Kemp.

1º Momento: Reapresentação do grupo. 9h-9h15'.

A reapresentação iniciou pela pesquisadora que na sequência fez a apresentação da Psicopedagoga, Diretora da ONG-SOMOS e explicou como seria sua participação nos grupos. Após, retomaram-se os pontos relevantes para a sequência da atividade acordada no grupo. 9h16'-9h 30'.

2º Momento: Atividade instigadora: foi entregue a cada participante uma folha em branco, solicitando-se que respondessem: Para você o que significa trabalhar de modo transversal às temáticas consideradas socialmente urgentes? 9h31'-10h.

A folha foi recolhida e foi explicado que seria utilizada para contribuir para a análise das informações. Essa atividade também teve o objetivo de fazer o levantamento sobre o que cada participante sabia sobre o assunto para posteriormente avaliar a leitura crítica do texto que seria proposto na sequência da atividade.

3º Momento: Intervalo/ 10h01'-10h15'.

4º Momento: Desenvolvimento.

Leitura crítica com reflexão e discussão sobre o artigo escolhido pela pesquisadora, conforme referência a seguir: BOVO, M. C. Interdisciplinaridade e Transversalidade como dimensões da ação pedagógica. Revista Urutágua, Maringá, nº7, 2005. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br//007/07bovo.htm>. Acesso em: abril de 2011.

Essa atividade compreendeu, inicialmente, o horário de 10h16' às 12hs.

O texto foi didaticamente dividido em 14 partes para que todos os participantes do grupo pudessem ler e emitir suas opiniões sobre o que leram, para depois ser aberta ao grupo a discussão. Esse momento foi de extrema riqueza porque houve grande participação de todos nas mais variadas reflexões acerca do artigo.

5º Momento: Encerramento

Neste momento a leitura do texto foi interrompida em virtude do horário. Foi realizada a síntese da discussão e combinado que no dia seguinte continuar-se-ia a leitura. 12h-12h30'.

3.4.1.3 Terceiro grupo focal

O terceiro grupo focal ocorreu no dia 19 de julho de 2011, no turno da manhã.

1º Momento: Optou-se, inicialmente, por fazer a dinâmica de integração e aquecimento, utilizando-se a oficina denominada Imagens significativas. 9hs-9hs30'.

Objetivos da dinâmica:

Levantar as expectativas do grupo em relação ao tipo de trabalho a ser realizado e verificar a disponibilidade de cada integrante em relação a esse trabalho. Melhorar o conhecimento do grupo sobre as características pessoais de cada um com o intuito de colaborar para o relacionamento no grupo, o que se acredita ser imprescindível para o trabalho de projetos, em especial na aplicabilidade da interdisciplinaridade e transversalidade.

Duração: 30 min.

Material: figuras variadas recortadas de revistas.

Desenvolvimento da dinâmica: solicitou-se a cada participante que escolhesse de uma a três figuras significativas; após a escolha foi solicitado a cada um que falasse ao grande grupo porque a figura lhe era significativa e quais as expectativas em relação ao trabalho que estava sendo desenvolvido. A atividade proposta foi encerrada expondo-se os objetivos e tecendo-se comentários sobre a disponibilidade interna de cada um sobre o trabalho que estava sendo realizado.

Essa atividade, previamente elaborada pela pesquisadora, teve como sugestão para reflexão: Trabalho em equipe, disponibilidade interna, boa vontade para realização de um trabalho em grupo e expectativas.

2º Momento: Intervalo/ 9hs30'-9hs-45'.

3º Momento: Foi feita a retomada dos pontos relevantes discutidos quanto à leitura do artigo proposto pela pesquisadora no grupo focal anterior. Após continuou-se a leitura e a discussão de pontos considerados relevantes por todos os participantes. 9hs45'-11hs25'.

4º Momento: Encerramento da atividade.

Realizou-se uma reflexão sobre a importância de cada um se conhecer para poder realizar atividades em grupo, isto porque pontos comuns e divergências podem interferir nas relações grupais. Também se estabeleceu a relação entre a atividade e o trabalho docente de maneira interdisciplinar e transversal. 11hs25'-11hs45'.

5º Momento: Encaminhamento para a dinâmica de discussão do dia 20/07. 11hs45'-12hs.

Salienta-se que no terceiro grupo focal foram discutidas as duas primeiras questões geradoras.

3.4.1.4 Quarto grupo focal (manhã)

O quarto grupo focal aconteceu no dia 20 de julho de 2011, no período da manhã.

1º Momento: Retomada dos pontos principais discutidos no grupo focal anterior.

2º Momento: Atividade instigadora.

Iniciou-se a formulação do diagnóstico situacional sobre a temática principal, utilizando-se a dinâmica intitulada “Árvore do conhecimento”, que auxiliou na reflexão e formulação do diagnóstico. Para essa dinâmica foi afixado, na parede, um desenho de uma árvore solicitando-se que se fizesse uma analogia entre as funções das partes das árvores e as questões geradoras do debate: a raiz dá sustentação à árvore e é por ela que a seiva chega às folhas. O caule interliga a raiz às folhas e é nas folhas que ocorre a fotossíntese, processo importante para a manutenção da qualidade de vida.

Portanto, na busca do que sustentava a prática da transversalidade na escola a questão geradora para o debate colocada na raiz foi: Como acontece a aplicabilidade da transversalidade aqui na escola? No caule foi colocada a questão geradora: Em sua opinião, o que é responsável por essa realidade? Pensar sobre a seiva que passa da raiz às folhas pelo caule, nutrindo as folhas e sendo responsável pela beleza do produto final: as folhas e ou frutos exuberantes.

Nas folhas a questão geradora buscou estratégias para a melhoria da realidade apontada pelos docentes, com o intuito de efetivar a transversalidade como uma realidade possível no ensino da escola.

3º Momento: Intervalo.

4º Momento: Retomou-se a discussão mediante o questionamento da questão disparadora, aprofundando-se o tema.

5º Momento: Reavaliação do encontro.

Foi realizada uma síntese da discussão com o auxílio dos dizeres escritos na Árvore do Conhecimento que estava sendo construída pelo grupo. Após, deu-se o encaminhamento para o próximo grupo e todos foram para o Almoço de Integração oferecido pela escola.

3.4.1.5 Quinto grupo focal

Esse grupo teve início após o encerramento do almoço de integração, o qual foi muito prazeroso, e ocorreu no turno da tarde do dia 20 de julho de 2011.

1º Momento: Retomou-se a discussão realizada pela manhã, lembrando pontos importantes discutidos anteriormente e que por ventura tivessem ficado pendentes ou sem o devido aprofundamento. Nesse momento utilizou-se a técnica de validação das informações por se acreditar ser fundamental que se assegure a real interpretação das falas dos participantes. Essa técnica consiste em apresentar os resultados das discussões aos participantes dos grupos focais, debatendo-os no grupo, com o objetivo de tornar claras as afirmativas ou conclusões oriundas das discussões (CAMPOS, 2004).

A cada afirmativa ou trecho escrito na Árvore do Conhecimento retomava-se, no grupo, de forma sintética, as afirmações, indagações ou interrogações feitas pelo grupo.

2º Momento: Continuou-se a construção do diagnóstico situacional com a dinâmica Árvore do Conhecimento. Os participantes leram a questão geradora que deu seguimento ao debate: O que vocês apontam para melhoria desta realidade?

Os participantes realizaram uma construção coletiva de possíveis ações e estratégias na tentativa de transformar a realidade da transversalidade das TT na escola. Assim, retomou-se o diagnóstico situacional e a discussão sobre possibilidades de ações para efetivação da transversalidade na escola, em parceria com os docentes participantes do grupo.

3º Momento: Intervalo.

4º Momento: Realizou-se o fechamento com síntese das discussões.

5º Momento: Foi distribuído aos participantes um bombom com frases de Clarice Lispector que, por iniciativa dos participantes, foram lidas em voz alta.

Objetivo: agradecer a participação até o momento, acolhendo com carinho e respeito todas as declarações que contribuíram de maneira ímpar para o andamento da coleta das informações a fim de se atingir os objetivos propostos na pesquisa.

Finda esta atividade, fez-se o encaminhamento para o novo encontro, relembando que os próximos seriam metodologicamente diferentes dos até então realizados, por serem baseados em temáticas previamente acordadas no primeiro grupo focal.

3.4.1.6 Do sexto ao nono encontros

Os temas apresentados no primeiro grupo focal foram desenvolvidos por meio de discussão, reflexão e análise, utilizando-se leituras e reflexões críticas de artigos, apresentação de filmes, utilização de metodologias participativas — dinâmicas e técnicas de grupo. Portanto, a partir desse momento o grupo respeitou as temáticas agendadas. As temáticas PCN/ TT/ Bloco Educação para saúde e Orientação sexual; Saúde, vida saudável e promoção da saúde na escola foram discutidas nos primeiro e segundo grupos focais, pois a leitura do artigo permitia associá-los. O nono encontro foi destinado ao fechamento.

Ao término de cada dia de discussão foi realizado o fechamento pela pesquisadora, e a cada início de encontro do grupo focal subsequente foi feito o resumo da discussão anterior, com o objetivo de resgatar a temática e verificar se os pontos principais e relevantes, segundo seu entendimento foram bem entendidos pelo grupo.

O sexto grupo focal foi realizado no dia 23 de setembro de 2011 e teve como temática central a homofobia. No mesmo dia também foram trabalhadas as questões de vulnerabilidade e autoconhecimento que surgiram nas discussões, por se acreditar terem relação direta com o tema previamente acordado com os participantes.

O sétimo grupo focal foi realizado no dia 19 de novembro de 2011. A temática central foi sexualidade e gênero nas escolas, educar para a saúde.

No primeiro momento foi solicitado aos participantes que escrevessem em uma folha de papel sobre o que receberam de herança sobre sexualidade e gênero na escola, em sua época de aluno. Depois, os participantes escreveram sobre o que gostariam de deixar de herança para seus alunos na escola.

No segundo momento os participantes expuseram ao grupo seus escritos, ocorrendo um grande debate sobre as questões que envolviam a temática e as respostas dos participantes.

O oitavo grupo focal realizou-se no dia 19 de março de 2012. A temática principal foi cidadania e escola como espaço de transformação social. Para gerar discussão sobre o assunto foi apresentado ao grupo o filme intitulado IF THE WALLS COULD TALK 2, conhecido aqui no Brasil por Desejo Proibido, que mostra três histórias que fazem referência à temática sexualidade e gênero. Foi escolhida para o debate uma história transcorrida em 1961, em que Abby morre de derrame e Edith, sua companheira por 50 anos, tem de, silenciosamente, enfrentar a perda e também o fato de não ser considerada da família, tanto pelo hospital quanto pelos herdeiros de Abby. A discussão fundamentou-se nas trocas vivenciais dos participantes que citaram pontos fundamentais contidos no filme — direitos humanos, cidadania, preconceitos e outros de interesse do grupo.

Torna-se importante relatar que nesse grupo focal havia somente sete componentes. Vários fatores contribuíram para este cenário: a data previamente marcada com a Direção, Coordenação Pedagógica e com os docentes, a qual coincidiu com a entrega das avaliações e cadernos de chamadas, fato desconhecido pela pesquisadora; outra questão de importância foi referente ao acúmulo de atividades de gestão, o que acarretou na perda de três componentes que tinham função administrativa, além da educacional.

Acredita-se que o clima de final de ano influenciou a redução do grupo, mas não influenciou na profundidade das discussões e fechamento do grupo focal com síntese das ideias principais.

O nono grupo focal teve o objetivo de avaliar e encerrar as atividades propostas, e a combinação do retorno dos resultados, anteriormente acordadas no grupo. Nesse momento propôs-se a análise do diagnóstico situacional construído pelo próprio grupo e discutiu-se a efetivação das estratégias de ação propostas para aplicabilidade da transversalidade das temáticas transversais na escola.

3.5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A análise das discussões provenientes dos encontros de grupo focais ocorreu por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009), que define o método como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações escritas, visando, através de etapas sistemáticas e objetivas de descrição do conteúdo, obter indicadores qualitativos ou não que permitam conhecer e compreender as falas dos participantes. A técnica de análise de conteúdo é do tipo temático, classificado segundo a semântica das comunicações.

A análise segue três etapas distintas:

- A pré-análise — consiste na leitura flutuante do conjunto das comunicações, através da qual o conteúdo torna-se mais claro. O *corpus* do estudo, que é o conjunto dos documentos escritos que foram analisados, respeitando a exaustão dos dados, não deixando de lado nenhum elemento desse corpus, a representatividade, a homogeneidade e a pertinência; a formulação de hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

As discussões do grupo foram transcritas exatamente como se apresentaram. Após, foi realizada uma leitura flutuante. Em um segundo momento foi retirado do texto o que foi considerado excesso, para dar clareza à comunicação escrita, tendo-se o cuidado de retirar somente palavras que não interferissem no entendimento da unidade de significado, sendo transcrita a comunicação escrita deixando-se uma coluna à direita para codificar a unidade e uma à esquerda para categorizar o próximo passo.

- A segunda fase — a exploração do material — visou alcançar o núcleo de compreensão do texto. Nesse momento, de acordo com os objetivos do estudo, foram salientados, no texto, trechos significativos, unidades de registro ou significado, a serem codificadas e posteriormente categorizadas. Todo o texto foi demarcado, extraindo-se dele as unidades de significado que o compunham, enumerando e nomeando cada unidade e separando em espaços gráficos. Por exemplo: Grupo focal, unidade 1- G1U1/, e assim sucessivamente.

É relevante pontuar que no segundo grupo focal foi respondida por escrito, pelos participantes, a questão instigadora da discussão: Para você o que significa trabalhar de modo transversal as temáticas transversais consideradas urgentes? Esse questionamento auxiliou a análise do estudo, aplicando-se a técnica de análise de conteúdo. O texto foi demarcado, extraindo-se as unidades de significado e numerando-as, e a grafia da análise ficou assim: Sujeito1, unidade 1 - S1U1.

A codificação das unidades de significados deve indicar o material textual que deu origem à unidade e a localização dentro do texto, permitindo ao leitor maior clareza ao validar os resultados. A divisão do texto em unidades de significado respeitou a

descrição e a interpretação dos sentidos das falas, tendo-se o cuidado para não fragmentá-las excessivamente para não correr o risco de perder a essência do significado dado pelo sujeito ao seu discurso. Para Moraes e Galiazzi (2007, p. 49), “esta desconstrução, mesmo sendo essencial para uma reconstrução posterior, não pode ser levada ao excesso. A fragmentação sempre necessita ter como referência o todo”.

A validação das unidades foi assegurada na relação constante com os objetivos da pesquisa que serviram de referência para recortar o texto, refletindo as intenções do estudo e ajudando a atingi-las. A fragmentação do texto foi realizada pensando-se sempre no passo seguinte que é o de categorização mediante aproximação das unidades por se tratar de um processo que nunca pode perder de vista o todo. Torna-se importante salientar que para a análise deste estudo se optou pela utilização do critério semântico dos textos, direcionando-o aos temas e aos significados que os textos possibilitam construir (MORAES e GALIAZZI, 2007).

Dando seguimento ao rigor da análise, o próximo passo foi colocar na margem direita do texto as categorias a que pertenciam cada unidade, respeitando-se o critério da semântica da comunicação escrita. Foram utilizadas cores diferentes para nomear as categorias e as unidades foram lidas uma a uma, aprofundando-se a compreensão do texto, classificando-as e agregando-as nas categorias iniciais escolhidas conforme o conteúdo que emergiu de cada unidade por semelhança das mensagens. Esse procedimento foi realizado em todas as transcrições dos grupos focais, objetivando buscar novas compreensões para o fenômeno investigado.

Conforme Capra (2002) e Varela, Thompson e Rosch (2000), o processo de categorização é uma das atividades cognitivas fundamentais dos seres humanos, e é por esse processo que vivências individuais ou grupais são transformadas em categorias significativas, apreendidas das falas dos sujeitos. É a aproximação semântica do que é comum e se relaciona sempre com as questões que nortearam o estudo e mais precisamente com o objeto pesquisado.

Categorizar é um movimento de ir e vir que dá início ao processo de teorização do estudo buscando compreender e interpretar as unidades de significado e construir por aproximações semânticas categorias que ilustrem e interpretem os discursos dos sujeitos. Neste estudo, a formulação das categorias baseou-se no contexto em que as linguagens foram produzidas e nos objetivos da pesquisa, o que validou suas construções.

Para Demo (2000), o processo de ordenamento e tomada de consciência implica deixar de lado a teoria já construída e recriar outros textos, outras teorias, em busca da compreensão daquilo que se está investigando. Segundo Moraes e Galiuzzi (2007), a categorização é um processo de aprendizagem sobre os fenômenos investigados e sobre as comunicações das aprendizagens feitas. Os autores, dizem, ainda, que seus produtos são as teorias que interpretam e procuram explicar os textos construídos a partir das compreensões ocorridas ao longo da pesquisa.

Com esses procedimentos de leituras aprofundadas, de ir e vir textual, de interpretações das subjetividades, de aproximação das transcrições por semelhança semântica e considerando-se os contextos que os discursos dos sujeitos de pesquisa emergiram foram obtidas as categorias iniciais. Na sequência, essas categorias iniciais foram aproximadas conforme os objetivos da pesquisa, a semelhança semântica, a precisão e a exaustão da mensagem escrita, verificada também pela saturação das informações para formar as categorias intermediárias e, por fim, as finais ou temas.

- A terceira fase compreendeu a análise dos resultados e a interpretação das informações. Segundo Bardin (2009, p. 101), é nesse momento que “[...] os resultados brutos são analisados de maneira a serem significativos e válidos [...]”, é quando o pesquisador faz inferências e interpretações à luz dos objetivos do estudo e descobertas advindas da análise, e foi nesse momento que os achados foram transcritos de maneira fidedigna, tendo-se o apoio do referencial teórico. Concorda-se com Moraes e Galiuzzi (2007) quando dizem que é nesse momento que se passa para a produção escrita fundamentada, agora, pela criteriosa categorização que dará subsídios para teorizar sobre os achados da pesquisa. A produção escrita, dizem os autores, constitui-se em aprendizagem e comunicação.

3.6 ASPECTOS ÉTICOS

O estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, para seu desenvolvimento, conforme Resolução 198/96 do Conselho Nacional de Saúde. Esse Comitê aprovou o protocolo de pesquisa sob o registro CEP 11/05447, Of. CEP-855/11. (Anexo B).

Os professores receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi assinado em duas vias, permanecendo uma com a pesquisadora e outra com o sujeito participante da pesquisa, que foi orientado quanto à finalidade da pesquisa, dos

objetivos, e a metodologia utilizada no estudo. Foram esclarecidas quaisquer dúvidas referentes ao estudo, os benefícios em participar da pesquisa, a preservação do anonimato e a confidencialidades das discussões nos grupos focais. Também lhes foi assegurada a liberdade de recusa em dar informações ou a possibilidade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo profissional ou pessoal.

Fortes (1998) afirma que as pesquisas com seres humanos devem contemplar os princípios éticos de respeito à dignidade de cada um, a sua vida pessoal, ao direito à informação, ao consentimento esclarecido, à confidencialidade das informações e à ponderação entre riscos e benefícios.

A coleta das informações somente iniciou após aprovação da Direção da escola, da Secretaria Estadual de Educação (Anexo A), da Comissão Científica da Faculdade de Educação, sob Protocolo de Pesquisa nº29/2011 (Anexo C) e do Comitê de Ética e Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Anexo B).

Os encontros dos grupos focais foram gravados mediante autorização. As fitas foram transcritas pela pesquisadora e as falas só serão utilizadas para fins deste estudo e artigos acadêmicos dele decorrentes. Os sujeitos da pesquisa ficaram cientes que as fitas ficarão com a pesquisadora por um período de cinco anos, e, após, serão destruídas, conforme Lei dos Direitos Autorais 9610/98 (BRASIL,1998).

Os participantes do estudo e a direção da escola receberão os resultados do estudo em reunião agendada previamente.

No decorrer da Tese, em especial no capítulo que aborda os achados da pesquisa, são citadas trechos de falas dos sujeitos/participantes ocorridas nos grupos focais. Com o intuito de preservar o anonimato, ao final de cada fala os sujeitos foram identificados por letras G (grupo focal), seguidos de número entre 1 e 9, indicando o grupo focal do qual a fala foi extraída. No início das falas, os sujeitos/participantes foram identificados pela letra S seguida de número entre 1 e 15.

O capítulo a seguir descreve a discussão dos resultados frente à aplicabilidade da transversalidade das TT.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DE PESQUISA

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Paulo Freire

Nesse capítulo descreve-se a análise dos achados da pesquisa categorizados a partir das reflexões dos docentes do ensino fundamental que participaram da pesquisa, referentes às suas práticas sobre as Temáticas Transversais, em especial as temáticas inclusas nos Eixos Educação para saúde e Orientação Sexual no ambiente escolar.

O conteúdo obtido é complexo e denso e dele surgiram três categorias ou dimensões. A primeira categoria denomina-se: Diagnóstico situacional frente à interdisciplinaridade e transversalidade; a segunda denomina-se: Significando a transversalidade e o significado de trabalhar de modo transversal; a terceira categoria denomina-se: Ações que viabilizem o ensino transversal.

4.1 DIAGNÓSTICO SITUACIONAL FRENTE À INTERDISCIPLINARIDADE E A TRANSVERSALIDADE

Aprofundando-se as discussões grupais foi possível extrair, a partir das falas, a categoria “Diagnóstico situacional”, contendo a riqueza de comunicações verbais fundamentadas por reflexões sobre a realidade docente frente à interdisciplinaridade, aqui entendida como metodologia de ensino, e a transversalidade das temáticas socialmente urgentes propostas nos PCN. Trata-se de uma mudança de paradigma na prática docente.

Conhecer um local de modo detalhado pressupõe estar no local e discutir com os docentes, utilizando-se metodologias ativas sobre esse local. Segundo Castro e Almeida (2010), em seu relatório apresentado ao Grupo Tutorial Barreiro de Cima, do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde), em Barreiro de Cima, entende-se por diagnóstico situacional o resultado de um processo de coleta, tratamento e análise dos dados colhidos no local onde se deseja realizá-lo. Esses dados são oriundos da participação efetiva das pessoas que atuam no local de estudo.

O diagnóstico situacional é utilizado, entre outras coisas, na pesquisa para conhecer as realidades sobre determinada temática vivenciada por populações específicas para posterior elaboração de ações que avaliem a situação atual, modificando-a ou mantendo-a conforme a avaliação coletiva. Para Castro e Almeida (2010), “o diagnóstico situacional é de fundamental importância no levantamento de problemas, que por sua vez fundamenta o planejamento estratégico situacional que permite desenvolver ações de saúde mais focais efetivas em relação aos problemas encontrados”. (p.12).

É fato que, analisando-se as transcrições dos grupos focais, a efetivação da interdisciplinaridade aponta para inúmeras dificuldades, e para a aplicabilidade da transdisciplinaridade das TT propostas pelos PCN na escola de ensino fundamental pesquisada. Ressalta-se que alguns docentes tentaram utilizar essa metodologia e se depararam com a dificuldade do real entendimento do como proceder, fragmentando temáticas entre as disciplinas.

É notório nos trechos extraídos das discussões de grupo que os professores sabem possuir dificuldades de entendimento quanto às definições de transversalidade e interdisciplinaridade. É sabido, também, que essa clareza é um dos pressupostos que definem a prática do ensino nos moldes propostos pelos PCN. Para muitos docentes existe um mesclado de informações e essas terminologias se misturam, dificultando a aplicabilidade de ambas. Os trechos abaixo ilustram essas afirmativas:

S6U2U3U4 “[] faz diferença entre a interdisciplinaridade e a transversalidade, eu confundo. Na minha área a gente debateu numa escola particular; mesmo assim eu continuo com dúvida. Na universidade, na escola a gente fala, mas mesmo assim aparece essa confusão, isso dificulta aplicar”. (G1)

S2U1-U3 “[] ninguém trabalha com interdisciplinaridade e transversalidade na escola. “[] tem um tema por exemplo, uma caixinha de leite; aí o professor de Educação Física faz um tabuleiro, o de artes faz um trabalhinho com isso, cada um faz sua parte na caixinha de leite. Isso não é transversalidade”. (G2)

S12U1-2-3 “Aqui diz exatamente o que é a nossa dificuldade com interdisciplinaridade e transversalidade (Se referindo a um trecho do artigo proposto para leitura e discussão). Aqui relatou o que nós estávamos em dúvida até agora, o que é essa interdisciplinaridade e transversalidade. É uma integração entre o professor e o aluno, e é uma participação coletiva da escola, o diálogo, essa troca; preciso entender para aplicar”. (G1)

Os PCN apresentam a transversalidade e a interdisciplinaridade como uma perspectiva para o ensino, abordando temáticas de complexidade social, considerando o real e suas teias relacionais entre os diferentes envolvidos com o aprender. Segundo o

Ministério da Ciência e Tecnologia, na prática elas se diferenciam, pois a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto que a transversalidade diz respeito a uma dimensão didática (BRASIL, 1998).

González-Gaudio (2005) e Thiesen (2008) acrescentam que a interdisciplinaridade é uma busca de novos sentidos do conhecimento que as disciplinas individualmente não podem propiciar. Ambas vinham se fundamentando na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto estável de situações e acontecimentos, distanciado dos sujeitos e sem influência destes. Na atualidade, a discussão está contrária a este pensamento, pois a prática só será efetivada quando forem consideradas as realidades e opiniões dos sujeitos envolvidos no processo de ensino.

Ao atuar interdisciplinarmente o docente torna-se mediador do conhecimento construído, transformando a partir da reflexão e em parceria com o discente o pensar e o agir sobre as mais diversas temáticas envolvidas no processo de ensino.

Barbosa (2008, p.5) relata que,

para a transformação das informações em conhecimentos é preciso interação, reflexão, discussão, crítica e ponderações, o que são mais facilmente conduzidos quando partilhados com outras pessoas. O momento é o da experimentação e da ousadia, em busca de caminhos e alternativas possíveis, diálogos e trocas sobre os objetos de conhecimento. O grupo é, pois, um instrumento a serviço da construção coletiva do saber.

No que se refere à prática transversal e interdisciplinar, neste estudo em específico, a práticas das TT, em especial ao Eixo Educação para a Saúde e Orientação Sexual, torna-se importante reforçar que o teórico entendido fundamenta a prática dando subsídios para que esta ocorra. É bem verdade que poucos estudos científicos têm descrito experiências práticas sobre a aplicabilidade da transversalidade nas escolas, mas os poucos existentes mostram que essa prática pode ser uma realidade. Bovo (2005) cita o exemplo da disciplina de Geografia que pode fazer uma relação das paisagens, territórios, características regionais a partir de livros literários, por exemplo, de Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Jorge Amado e outros que retratam minuciosamente as regiões e seus aspectos sociopolíticos, culturais e naturais. Ao fazer essa relação trabalha-se interdisciplinarmente com a Literatura, História, Biologia e outras áreas.

Pode-se observar que ao levar subsídios facilitadores — artigos científicos, que esclareçam sobre as temáticas — surge a problematização e o pensar crítico frente aos assuntos de relevância para o aprimoramento de conhecimentos dos docentes. Perceber a transversalidade como algo possível surge com o decorrer das discussões grupais que clarificam a sua conceituação. Entretanto, ressalta-se que ainda existem diferentes entendimentos sobre conceitos básicos nos documentos que propõem a inclusão das TT nas escolas, o que pode evidenciar que a questão interpretativa influencia muito a prática dessa proposta.

Frente ao exposto, ressalta-se que o diagnóstico situacional surge nas discussões grupais como uma categoria de extrema relevância para a problematização da temática sobre a transversalidade dos TT propostos.

A partir das falas dos docentes vários são os pontos levantados que refletem a realidade em relação à aplicabilidade e ao entendimento da transversalidade na escola. As falas revelam a dificuldade em manter um diálogo com os alunos sobre os mais variados assuntos referentes à Educação em Saúde e em especial sobre a Orientação Sexual com a comunidade escolar, entendida, nesse contexto, pelos discentes e suas famílias. Esse fato interfere no entendimento sobre a definição da transversalidade e da interdisciplinaridade que deve ocorrer no âmbito coletivo, nas trocas dos conhecimentos e nas preocupações entre os sujeitos envolvidos nos acontecimentos diários da vida escolar.

O diálogo no contexto escolar é uma ferramenta essencial para efetivação e concretização dos PCN, conseqüentemente prioritário para a viabilização das Temáticas Transversais inclusas nesse documento. Para Paulo Freire (1986; 2001), o diálogo é uma estratégia que revela as concepções dos sujeitos frente as suas relações e suas realidades, levando a um processo de conscientização, emancipação e superação de desigualdades, é quando ocorre a verdadeira comunicação. Acrescenta-se ao pensamento do autor que o diálogo leva a transformação de um pensamento inicial. É a busca de significações e ressignificações de pensamentos e ações frente a um processo dialógico e crítico.

Outra situação apontada para essa realidade é a falta de práticas que ilustrem metodologias adotadas e assertivas que se refiram às Temáticas Transversais e à interdisciplinaridade como modo de ensino. Para os participantes da pesquisa seria de extrema relevância ter o conhecimento sobre tais práticas e sua efetividade no ensino como formadora de cidadãos conscientes e críticos, que problematizam temáticas em

busca de soluções. Por trás dessa questão também há uma grande resistência à mudança que se associa a uma comodidade por fazer o ensino de modo repetitivo. Os trechos abaixo ilustram essa afirmativa, fruto da reflexão do grupo

S3U15 [...] é muito complicado trabalhar as temáticas transversais. Nós não passamos por esta experiência. Na verdade não vivenciar nos faz repetir muitas vezes aquilo que nós estávamos acostumados. É forte a coisa da gavetinha. (G1)

S7U15 Eu dou aula assim a mais de anos, sou tradicionalista vão querer que eu mude agora? (falando sobre a metodologia de ensino). (G2)

S6U8 Não vivenciar me faz repetir. (G1)

S11U1 [] falta a prática não se entende porque não se tem a prática; tu fica só estudando e lendo... (G1)

Nesse momento salienta-se a importância do termo “gavetinha”. É preciso, sim, valorizar os conhecimentos construídos, mas é preciso, também, ter clareza que a educação se faz na transformação do aprendido por novos aprenderes, no momento em que se repensa sobre temáticas já discutidas ou se discutem temáticas socialmente importantes para um viver saudável.

O grande desafio da educação está em desenvolver entre os segmentos escolares uma autonomia individual que esteja intimamente ligada, conectada, com o pensamento coletivo. Mitre et al. (2008, p.2134) dizem que “[] a educação deve ser capaz de desencadear uma visão do todo — de interdependência e transdisciplinaridade — , além de possibilitar a construção de redes de mudanças sociais, com a consequente expansão da consciência individual e coletiva”.

Os docentes têm, ainda, a clareza de que o ensino é fragmentado e que este fato interfere na aplicabilidade da transversalidade. Durante as discussões foi citado um exemplo sobre os pareceres descritivos dos alunos:

S6U8-9 Eu como professora de educação infantil no parecer descritivo não consigo separar a área afetiva, cognitiva e psicomotora na prática, mas preciso preencher um formulário todo dividido... o conhecimento é o todo, não existe a gavetinha da área afetiva, não existe a gavetinha da área psicocognitiva, não existe a gavetinha psico-motora, então tu tens que avaliar a criança no todo. (G2)

Somos todos seres evolutivos e participamos mutuamente do processo de ensino aprendido. Nesse momento, durante as discussões de grupo, surgiu a importância de se pensar sobre quem é o aluno? Quem é este ser que quero formar? Que comprometimento tenho eu como professor na formação do meu aluno? Como quero que este aluno saia da escola?

Pensar sobre o fato de que se aprende continuamente no decorrer de toda a vida, e que esse fato propicia um desenvolvimento pessoal mútuo nos processos comunicativos ocorridos na escola, que fortalece a todos para que se acredite no ensino como algo mutável, passível de considerações externas oriundas de reflexões ocorridas nas mais variadas relações e momentos relacionais ao que se está envolvido.

Essa reflexão aparece nos trechos abaixo:

S2U17 Precisamos nos preocupar em pensar sobre nossos alunos; trabalhamos com seres em formação. (G1)

Que não podemos ser hipócritas em pensar que nossos alunos não falam de sexualidade, todos somos sexuados. S2

Sobre a realidade da escola apareceram, nas discussões, dois pontos de extrema relevância: a preocupação dos docentes em vencer o currículo mínimo, e, frente a esse fato, o questionamento de como incluir as temáticas socialmente urgentes presentes nas Temáticas Transversais nas disciplinas tradicionais; e o segundo ponto é a preocupação com a família em relação à autorização para dialogar com os alunos sobre temáticas consideradas polêmicas, em especial as inclusas no Eixo Temático Orientação Sexual. Exemplificando, os docentes dizem:

S9U15 Deixa-me angustiada ter que falar sobre outros temas, ele precisa para o vestibular ter o currículo mínimo. [referindo-se a matérias tradicionais]. (G1)

Como afirma Lück (2010, p. 14),

[] ao centrar esforços na reprodução do conhecimento, a escola pode acabar descuidando da apropriação inteligente e da produção de novos conhecimentos. Isso ocorre quando o ambiente escolar, na tentativa de levar alunos e alunas a aprender, o faz de maneira a apenas [...] dar importância ao conteúdo em si e não à sua interligação com a situação da qual emerge, gerando a já clássica dissociação entre teoria e prática: “o que se aprende na escola não tem nada a ver com a realidade [...].

Concorda-se com Luck (2010) e indaga-se se não é chegada a hora de ter atitude de mudança na condição de educador, comprometer-se em mediar os conhecimentos tradicionais mesclando-os com temáticas condizentes com as realidades dos alunos. Sabe-se que não se pode desconsiderar os conteúdos obrigatórios para o vestibular, pois ainda é uma realidade posta. Contudo, acredita-se que se deva inserir, nos planos pedagógicos, temáticas e dinâmicas afirmativas que estimulem a todos os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem a pensar o ensino e sobre o ensino.

Essa discussão sobre a preocupação em vencer o currículo, e, além disso, trabalhar as temáticas necessárias para o vestibular é uma realidade que preocupa os docentes. Um dos motivos para esse fato é, sem dúvida, hoje, os parâmetros de avaliação quantitativos a que está submetido o ensino brasileiro. Os docentes são cobrados pelos gestores, pelas famílias, pela sociedade e por eles próprios por números elevados de aprovação, infelizmente com níveis quantitativos maiores do que níveis qualitativos, pois estes nem sempre são mensuráveis ou passíveis de credibilidade.

Os docentes, em suas falas, também revelam a preocupação com as famílias ao abordarem temáticas polêmicas, em especial as relacionadas ao Eixo Orientação Sexual, incluso nas TT. O trecho abaixo ilustra esta afirmativa:

[] precisamos ter cuidado com os temas, os pais precisam autorizar. S2

Em relação à autorização dos pais, concorda-se com o fragmento acima, pois, sem dúvida, precisa-se, na condição de educadores, assegurar-se de que os responsáveis pelos alunos estejam cientes sobre as temáticas abordadas em sala de aula. Para tanto, é de suma importância trazer as famílias para as discussões, em especial para que debatam temas considerados polêmicos, pois se torna necessário clarear entre todos que o conhecimento é um valor social, e que, portanto, deve ser problematizado e discutido entre todos os sujeitos participantes da formação dos alunos.

Toda a comunidade escolar deve refletir sobre seus pensamentos frente a assuntos socialmente importantes para viver em uma sociedade plena de um saber atualizado.

Durante os grupos de discussão, ainda refletindo sobre a realidade, surgiram aspectos que dificultavam a implantação de temáticas transversais nos moldes da transversalidade no processo educativo. Para os docentes, toda a comunidade escolar têm responsabilidade pela realidade apresentada

A escola, alunos, eu, direção. S1

A comunidade escolar. S12

Direção, professor, comunidade. S9-S14

Os segmentos partícipes da comunidade escolar são vistos como contribuintes para a realidade apresentada à medida que, por questões pessoais ou de gestão, apresentam dificuldades para aplicar de maneira condizente a proposta curricular da transversalidade das Temáticas Transversais. Os docentes citam a questão de limites e

do comprometimento das famílias e/ou responsáveis com os alunos. O trecho destacado diz:

A dificuldade em realizar a transversalidade está também no comprometimento dos pais com seus filhos; eles jogam para o professor toda a educação dos filhos. S14

Sem dúvida, esse aspecto é de extrema relevância no que tange à discussão dos papéis sociais assumidos pelos docentes e pelas famílias para com o desenvolvimento do aluno. A realidade da participação dos pais nos projetos escolares perpassa por situações de interesse e de uma visão distorcida destes frente às responsabilidades da escola para com seus filhos. É sabido que questões econômicas dificultam a participação dos responsáveis nas atividades escolares, porque estes têm, em sua grande maioria, uma jornada de trabalho que impede suas presenças em reuniões de discussões de temáticas relevantes para o planejamento e engajamento das famílias nos projetos educativos da escola. Sabe-se, também, que muitos familiares têm uma ideia equivocada sobre as responsabilidades da escola para com seu filho, atribuindo a esta instituição um papel que vai além do ensinar e aprender.

Outros fatores, além disso, de cunho organizacional e de interesse propriamente dito interferem no andamento do processo educativo:

Falta união, todos falando a mesma língua. S14

Vontade, capacitação. S4

Entre o grupo não tem organização. S3

Todos estão em outra escola né gente! As coisas são atiradas. A SEC manda fazer, mas não é liberado para treinar. S7

Falta de reuniões, comodidade, interesse, falta de pessoal, inclusive administrativo, se falta para varrer a gente varre. Falta de supervisão.

Comodidade, falta de tempo para planejar todos os conteúdos e aprofundá-los. Questões políticas, ideológicas e administrativas. S13

S3U15-16-17 Eu tenho que me dispor na verdade a pensar sobre aquilo que eu estou fazendo né! Essa disposição para quem trabalha corrido que nem o caso dos professores é difícil porque eu tenho que fazer, eu tenho que parar para planejar, organizar, porque cada turma é uma turma, e eu não posso dar o material do ano passado. Então, essas coisas dificultam a transversalidade e interdisciplinaridade; ter que me dispor. (G2)

Luck (2010) ressalta uma mudança paradigmática no ensino. Para a autora a opção por enfoque interdisciplinar que oriente a prática pedagógica implica romper hábitos e acomodações, implica buscar o desconhecido, em um desafio que desaloja o educador de posições confortáveis, não só quando está diante das questões do cotidiano escolar, como também quando se defronta com a pesquisa científica.

Percebem-se nos trechos discursivos anteriormente citados que os empecilhos variam entre questões pessoais, questões organizacionais, de planejamento, questões políticas e ideológicas. São inúmeros os fatores atribuídos à dificuldade de implantar, na prática, a discussão sobre interdisciplinaridade e transversalidade.

Acredita-se ser importante refletir sobre a responsabilidade do educador frente à realidade posta no ensino, pois na condição de educadores se faz parte do processo, não se é expectador de transformações impostas e, sim, sujeitos de transformações pessoais e dos alunos e de transformações inerentes ao fazer na educação.

Uma inércia parece estar influenciando as atividades docentes. O que se vê por vezes é uma apatia, um cansaço, uma falta de vontade, conforme diz o professor, inerente a questões que vão além da construção de conhecimentos, do educar e do aprender, vão além do ensinar, que, se acredita, deva ser ressignificado para que se pense e pratique uma educação mais coerente com as realidades escolares considerando todos sujeitos dessa ressignificação.

Concorda-se com Silva Junior (1998, p.91) ao dizer, em sua análise da viabilidade dos PCN nas escolas, que

[] a materialização do currículo é algo que só pode se manifestar a partir dos limites de uma unidade escolar. Se a esta não são dadas condições mínimas de organização como local de trabalho e a seus trabalhadores não são asseguradas relações de trabalho compatíveis com suas necessidades pessoais e com as peculiaridades do trabalho a ser desenvolvido, de pouco adiantará chegarmos a qualquer consenso em abstrato sobre a qualidade dos PCNs a das propostas que se dispõe a aprimorá-los. Não é suficiente e nem é mais admissível o registro sumário que se costuma fazer nessas oportunidades sobre a indigência salarial e a precarização geral das condições de trabalho no magistério público.

Torna-se imprescindível ultrapassar o discurso da comodidade e traçar alternativas viáveis para a efetivação da transversalidade, como a implantação de projetos que problematizem temáticas de importância social. Já se passaram 14 anos desde a formulação dos PCN e da proposta das TT. É sabido que a não obrigatoriedade da política acarreta variadas possibilidades aplicativas que vão desde a não utilização até a utilização em parte que leva à autonomia para quem desenvolve o processo educativo. Essa questão somada à pluralidade de pensamentos sobre a importância da transversalidade nas escolas apresenta-se como pano de fundo para a aplicabilidade ou não das TT nos moldes da transversalidade proposta nos PCN (TEIXEIRA, 2008).

A resistência à mudança surge forte nos grupos focais como se pode observar nos fragmentos a seguir, extraídos das falas:

S6U9 Tenho que me dispor a pensar sobre o que estou fazendo. Não tenho tempo. (G2)

S3U12 Na verdade o ensino é fragmentado. A partir do momento que a gente quer desfragmentar tem a resistência da minha disciplina, do meu conteúdo. Para eu fazer um trabalho assim eu tenho que parar, eu tenho que estudar, eu tenho que ir além da minha disciplina. (G1)

S3U15 [] é muito complicado. Nós não passamos por esta experiência. Na verdade não vivenciar nos faz repetir muitas vezes aquilo que nós estávamos acostumados. É forte a coisa da gavetinha. (G2)

Segundo Lück (2010), a interdisciplinaridade pode ajudar a superar os riscos da fragmentação do ensino, porque orienta a formação global do ser humano, pressupondo a melhoria da qualidade do ensino, considerado indivisível.

O estabelecimento de um trabalho de sentido interdisciplinar provoca, como toda ação a que não se está habituado, uma sobrecarga de trabalho, um certo medo de errar, de perder privilégios e direitos estabelecidos (por menores que sejam). A orientação pelo enfoque interdisciplinar para orientar a prática pedagógica implica romper os hábitos e acomodações, implica em buscar algo novo e desconhecido (LÜCK, 2010, p.88).

Nessa mesma direção, Allen et al. (2001) dizem que os professores temem que a mudança de paradigma leve apenas ao aumento de tarefas.

Concorda-se com os autores que esse medo é entendível no que tange às mudanças propostas tanto na aplicabilidade da interdisciplinaridade quanto da transversalidade, pois, em muitos momentos, quando da implantação de mudanças educacionais nos ambientes escolares, essa prática tem se efetivado, porém não se deve reforçar esse pensamento como verdade absoluta. Acredita-se na importância dessa proposta para as transformações do ensino e dos sujeitos envolvidos nas discussões dos conhecimentos sistemáticos e, somado a estes, os conhecimentos considerados socialmente urgentes para cada comunidade. Acredita-se ser esse o caminho para refletir de modo comprometido sobre as temáticas inerentes ao viver saudável dos sujeitos envolvidos com a escola.

Como diz Collins (2002), o acesso ao conhecimento nos ambientes escolares não é mais propriedade do professor, mas sim uma produção e, pode-se dizer, uma construção coletiva.

Nas palavras de Japiassu (1976, p. 75):

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas

conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Donde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos.

Frente ao exposto, não se pode deixar de ouvir ou admitir o que as pesquisas educacionais têm mostrado e discutido sobre a importância de práticas educativas participativas que reflitam e problematizem assuntos socialmente emergentes e de relevância para mudanças no viver das comunidades — entende-se, aqui, comunidades escolares. Deve-se, ao menos, nos ambientes escolares, tentar propiciar momentos de discussões em busca de possíveis estratégias que modifiquem o simples comodismo para justificar a mesmice das práticas educativas na escola.

Pereira, Bittar, Grigoli (2009) questionam se é uma utopia e, se for, que seja encarada como um exercício para se aprender a caminhar. Cabe, aqui, citar o pensamento de Galeano (1994, p.310):

A utopia está lá no horizonte. Aproximo-me dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Na continuidade das discussões grupais, após muitas reflexões, o ensino-aprendizagem é pontuado como um processo mútuo e contínuo, em que o ser humano nele envolvido transforma-se e é transformado à medida que ocorre uma atitude dialética entre os segmentos envolvidos.

S3U3 O professor tem uma coisa, eu ensino eu ensino, na verdade a gente aprendendo também. O professor precisa estar aberto a este fato. (G1)

S2U2 Aprendemos também, até o último instante. (G2)

Corroborar-se o pensamento de Cyrino e Toralles-Pereira (2004) de que o processo de ensino-aprendizagem é complexo, dinâmico e não acontece no somatório de conteúdos acrescidos aos anteriormente estabelecidos. Exige ações educativas que estimulem o discente a aprimorar e aprofundar conhecimentos de modo participativo, tornando-os sujeitos no processo. O docente, a partir dessa concepção, necessita repensar criticamente o seu ensinar e aprender, em busca permanente de um trabalho reflexivo e aberto para o novo (MITRE, 2006).

Inúmeras são as dificuldades atribuídas à aplicabilidade das Temáticas Transversais conforme proposto nos PCN. Pereira, Bittar e Grigoli (2009, p.5) ao dizerem que “[...] percebe-se que trabalhar utilizando vários olhares, diferentes diálogos é uma prática ainda incipiente no contexto escolar” , conduzem a pensar junto aos docentes nos grupos de discussões sobre as possíveis causas de tal dificuldade apontando para o fato de que o docente se vê fora de um contexto discursivo e prático no que se refere ao ato de se pensar desde os projetos educacionais até sua implantação.

O sujeito é um ser comunicativo por natureza. Desde o nascimento se comunica com o mundo em uma perspectiva de se relacionar, transformarmo-se e aprimorando-se como ser eminentemente relacionável que é. A comunicação verbal ou não verbal coloca o homem na sociedade como sujeito ativo e produtor.

Para Watzlawich et al. (1981) há modos de comunicação que podem ser considerados desejáveis ou patológicos para o desenvolvimento do ser humano. Entre os primeiros estão a confirmação e a negação e, entre os últimos, a desconfirmação e a dupla mensagem. De acordo com esses autores, a confirmação e a desconfirmação são conceitos vinculados ao aspecto de relação das mensagens, que informam sobre como a mensagem deve ser definida e recebida no relacionamento interpessoal.

Segundo Stefanelli (1992), a confirmação ocorre quando o que é comunicado por uma pessoa - sentimento, pensamento ou experiência - é percebido e fundamentalmente respeitado, acreditado e entendido pela outra pessoa, portanto, confirmados, e reforça que a comunicação não verbal é fundamental para a confirmação e deve ser sempre coerente com a verbal e vice-versa.

O processo comunicativo, definido por Silva (1996) como o processo de transmitir e receber mensagens por meio de signos (símbolos ou sinais), tomando a realidade (interna e externa) em busca do entendimento do mundo e transformações dos sujeitos envolvidos nesse processo, aparece nas falas dos docentes como um ponto importante no que diz respeito às definições consideradas essenciais ao entendimento desse profissional frente aos conceitos teóricos fundantes das práticas de ensino.

É consenso que a comunicação é um importante instrumento para o ensino-aprendizado em qualquer modalidade de ensino. É sabido, também, que a comunicação é um ponto de vulnerabilidade nas capacitações docentes que ocorrem mediante um processo interativo ou de relações intersubjetivas, conforme Silva (2000). Para esta autora todos os elementos envolvidos nessa relação são vulneráveis; o emissor, a mensagem e o receptor; e todos irão interferir na resposta final do processo.

Torna-se importante ressaltar que a relevância do entendimento do processo de comunicação está diretamente proporcional à formação de conhecimentos e ações interventivas. Ainda para Silva (2000) a importância de fundamentar as reflexões está na sustentação teórica que busque outra concepção de comunicação, entendida como um processo que admite uma atitude profissional mais flexível e tolerante com as diferenças.

Surgiram, aqui, apontamentos advindos de experiências pessoais dos participantes, influenciando o interesse por discutir o novo. O gosto pela leitura apareceu imbuído da relação direta com a facilidade ou não nas interpretações e riqueza de discussões das atividades de capacitação oferecidas aos docentes. Por sua vez, a escrita clara, objetiva e coesa aparece fortemente nas falas, tendo um papel relevante no que diz respeito ao interesse e à assimilação do que está sendo colocado.

Nessa perspectiva, durante os encontros de grupos focais, os docentes consideraram relevante a comunicação escrita para o entendimento de temáticas importantes para o ensino.

S10U1 [] não gosto muito de ler. (G1)

S9U1 Achei muito interessante a maneira que ela [autora do artigo utilizado para discussão] definiu a interdisciplinaridade. (G1)

S6U1-2 [] simples, objetiva, todo mundo entende”. “A autora escreve de forma objetiva, todo mundo que lê entende, até um leigo entende a definição. (G2)

S9U6-7-8 Fácil de compreender (o artigo), para mim que tem dificuldade; não sei nem o que é transversalidade no curso inteiro que fizeram com a gente. Às vezes temos dificuldade, de entender o que é dito. (G2)

Conforme esse trechos descritos acima pode-se inferir que a comunicação escrita pressupõe, com antecedência, o alcance de metas preestabelecidas nos cursos ou capacitações docentes. É sabido que existem dificuldades entre os docentes sobre o verdadeiro entendimento de palavras como transversalidade e assumir tal dificuldade se torna primordial para o esclarecimento das dúvidas e aprimoramento das discussões referentes ao ensino.

Os cursos de formação continuada dos docentes são de extrema relevância no que tange ao aprofundamento de temáticas inclusas como conhecimento de conteúdos convencionais e de conteúdos socialmente importantes para as realidades dos segmentos escolares. Conforme Forquin (1993, p.9),

[...] ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. Esta noção de *valor*

intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e ajustar quanto de refutar ou rejeitar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade, da intenção docente como projeto de comunicação formadora. (Grifo do autor)

Os docentes ressaltaram a comunicação nos cursos formadores como uma lacuna entre o conhecimento passado e o conhecimento que chega aos docentes como algo passível de entendimento.

S7U4-6 Ninguém está entendendo nada nos cursos, mas tá se achando maravilhoso! Não falam palavreado corriqueiro, falam coisas que a maioria não entende, mas está se achando vedete né... começa assim que a interdisciplinaridade, a transversalidade, os Parâmetros Curriculares... e não perguntam se alguém sabe o que é isso! Todo mundo fica boiando. (G1)

S7U9-11 Fomos de supervisora e diretora em uma reunião. A palestrante em momento nenhum falou para professores. Eu sou diretora, não tenho obrigação, ou assim não me pediram se sei do que estão falando. Não sou um dicionário ambulante da educação. Eu estou na Direção, eu sou uma professora de matemática! Eu não tenho obrigação de saber. Ela falava assim com termos técnicos, como se eu soubesse! Eu não sei o que falo, mas os outros não sabem disso. (Falando sobre as capacitações). (G2)

S7U12 [] acham que isso que é o bonito! Eu não sei o que estou fazendo, mas elas também não vão saber porque ninguém entende nada mesmo! (G1)

Fazenda (1979, p. 99) propôs-se a desvendar a integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro, assunto de sua dissertação de mestrado, em 1978. A autora alerta sobre “a necessidade de se explorar com mais cuidado a questão da metodologia do trabalho interdisciplinar, bem como a maneira mais adequada de proceder à formação do pessoal que efetiva a interdisciplinaridade”. Acrescenta que se for assegurado uma formação interdisciplinar aos educadores, será possível superar a fragmentação e as dicotomias existentes na educação escolar disciplinar.

Muitos foram os pontos de problematização referentes aos discursos apresentados. Os professores se veem fora do contexto da educação, chegando a interferir na sua autoestima como “ser” educador e sabedor de conhecimentos relevantes para a formação discente no ensino fundamental. Torna-se claro que existe um distanciamento entre o conhecimento que deve ser construído nos cursos de formação e o conhecimento assimilado pelos docentes.

Conforme os relatos, o descaso frente às formações apresenta-se como uma realidade perante as comunicações frustradas e sem comprometimento com a transformação de conhecimentos já aprendidos. Considerando-se o caráter problematizador e inovador que as formações devem apresentar nos dias atuais,

obviamente existe uma necessidade de preparação docente para desenvolver as temáticas, em especial as TT no ensino fundamental.

Silva e Moreira (2007, p.12) dizem que

a formação reflexiva e contínua dos educadores permite que se tenha o compromisso de efetivar o princípio de desenvolver habilidades e competências no aluno. A prática coletiva ainda é a melhor forma de atingir esse objetivo. O planejamento de projetos e atividades com essa finalidade podem e devem ser organizadas pelo corpo integrado dos participantes da ação educativa: professor, aluno, escola e comunidade.

Características mais humanizadoras são essenciais aos formadores para que percebam os docentes como seres diferentes, inclusos em um coletivo, no qual lhes é sugerido trabalhar o processo educativo de modo interdisciplinar, utilizando uma transversalidade, em especial as temáticas de relevância para a sociedade atual.

Mizukami (1998), no V Congresso Paulista sobre Formação de Educadores, disse que para concretização dos PCN os professores deveriam ter, dentre outras, a competência de serem agentes do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, além de conhecerem profundamente as áreas de conhecimento e as TT, educando estudantes diversos que devem ser partícipes de seu aprender.

Chama-se a atenção para a viabilidade das propostas contidas nos PCN. É necessária uma política educacional que contemple a formação inicial e continuada dos professores, uma decisiva revisão das condições salariais, além de uma estrutura de apoio que favoreça o desenvolvimento do trabalho, aspectos que, sem dúvida, implicam valorização da atividade do professor.

O pessoal aparece fortemente refletido na aplicabilidade:

S3U20-22 Existe diferença entre metodologia, postura e ideologia. Primeiro preciso me despir dos meus conceitos; enquanto eu não me despir dos meus conceitos que estão muito enraizados eu não consigo trabalhar a transversalidade. (G2)

Sou trancada para falar com meus alunos sobre sexualidade. S9

Para os docentes a realidade de trabalho interfere na prática da interdisciplinaridade:

S2U6-U8 [...] fazer a interdisciplinaridade? A gente tá sempre correndo, em três escolas para ter um salário melhor. É difícil trabalhar de modo transversal; tem que dar aula em várias escolas para aumentar a renda. (G1)

Teixeira (2008) diz haver uma discrepância na proposta dos PCN, em especial em relação à aplicabilidade das TT e o que os professores se julgam capazes de realizar, em especial por dificuldades relacionadas às condições de trabalho nos sistemas de ensino.

Sabe-se que muitas são as dificuldades para sequer *pensar* a transversalidade ou a interdisciplinaridade como mudança pedagógica (grifo nosso). É sabido que as definições para tais termos são polissêmicas e, por vezes, se confundem no âmbito das formações e das práticas. Entretanto, justificar a dificuldade de aplicabilidade devido a uma sobrecarga de trabalho somente reforça que se precisa discutir cada vez mais o que vem a ser a transversalidade e a interdisciplinaridade. As amarras trazidas por essa realidade vão além da dinâmica pedagógica ou da epistemologia do ensino, são de cunho político, histórico e ideológico no que tange ao valor dado pela sociedade aos docentes hoje.

4.2 SIGNIFICANDO A TRANSVERSALIDADE E O SIGNIFICADO DE TRABALHAR DE MODO TRANSVERSAL

Em parceria com os docentes, no decorrer dos grupos de discussão se construiu um significado para a transversalidade, fundamentado nas vivências, mas em especial e principalmente nas significações que lhe foram atribuídas pelos próprios docentes à medida que os grupos focais iam acontecendo.

Para os docentes a transversalidade é uma aprendizagem constante, ocorre no decorrer de toda vida, não é estanque e não cessa a cada etapa de aprendizado atingida como estabelecido em um currículo. Implantar a transversalidade ocorre naturalmente e concomitantemente à abordagem de temáticas básicas contidas nos planos de ensino de cada disciplina. Os trechos abaixo ilustram o pensamento dos docentes sobre o que é a transversalidade:

S2U9-10-13 [] não precisa trabalhar parando a disciplina, deve ser junto. Na interdisciplinaridade o aluno precisa construir. Não é necessário que todas as disciplinas trabalhem a mesma temática transversal ao mesmo tempo. (G1).

S8U1-2-3-5 Tu podes intercalar tua disciplina com as Temáticas Transversais. [] intercalar a atividade urgente nas disciplinas diárias como português, matemática, etc, utilizando estas como eixo de ligação. [] usando os eixos para fazer uma relação e tentar suprir o que realmente é necessário. [] é utilizar as disciplinas diárias como eixo de ligação, não se preocupando somente com o conteúdo específico da disciplina para fazer a transversalidade. (G2)

S6U3 É incluir nos projetos trabalhados as temáticas transversais, aproveitando o momento oportuno para trabalhá-las. (G3)

S3U6 A transversalidade é uma aprendizagem constante. (G2)

Para Araújo (2003), as disciplinas escolares tradicionais e suas especializações adotam a perspectiva do trabalho coletivo no ensino. Para esse autor cada especialista sabe das limitações de seu campo de estudo, portanto, compreender os fenômenos estudados só será possível mediante a articulação dos diversos saberes, momento em que ocorre a interdisciplinaridade do ensino.

A articulação entre saberes é uma das bases adotadas por Araújo ao propor, por exemplo, práticas pedagógicas baseadas na Estratégia de Projetos e na ABP (Aprendizagem Baseada em Problemas). Para esse autor, ao se organizar o conhecimento a partir dos princípios da interdisciplinaridade, deve-se repensar o ponto de vista metodológico e o epistemológico.

Em concomitância ao pensamento de Araújo, Lück (2010) ressalta que esse processo de integração e engajamento modifica o objetivo maior da educação, que se volta para a formação integral dos alunos, de modo que sejam capazes de articular os conhecimentos disciplinares para analisar e resolver os problemas globais que se apresentam cotidianamente. Afirma, ainda, que as disciplinas tradicionais não perdem sua importância, pois estabelecem entre si uma relação de interdependência cujo objetivo é o de “[...] produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimentos da humanidade” (LÜCK, 2010, p. 43).

Reconhecer a necessidade de integração entre os diferentes saberes não significa abandonar as disciplinas tradicionais, da mesma forma que a interligação entre disciplinas não significa almejar um conhecimento completo e totalizante. Ao contrário disso, na concepção de interdisciplinaridade abordada neste texto, as disciplinas tradicionais não perdem sua importância e são vistas em suas relações de complementaridade e interdependência. Tal ideia está baseada no pensamento complexo proposto por Morin (1990, 1996, 1999, 2001, 2002) (PÁTARO e BOVO, 2012, p. 59).

Para Pereira, Bitar e Grigoli (2009) a transversalidade tem relação com a didática. É a possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teóricos sistematizados e questões da vida real e sua transformação. Já, Brasil (1996) diz que não se trata de “parar” (grifo do autor) as programações curriculares, mas de estabelecer relações entre estas e as temáticas transversais, articulando-se a finalidade dos conhecimentos sistematizados com questões sociais, possibilitando aos alunos o uso de conhecimentos escolares na vida extraclasse.

Lourenço (2009) afirma que os Temas Transversais atravessam os diferentes campos do conhecimento, pressupondo um tratamento integrado das várias áreas sem, no entanto, constituírem novas áreas de conhecimento. Para esse autor, a perspectiva transversal aponta para uma transformação da prática pedagógica, pois rompe o confinamento da atuação dos professores às atividades pedagogicamente formalizadas e amplia a responsabilidade com a formação dos alunos. Diz, ainda, que incluir as temáticas transversais implica necessidade de um trabalho sistemático e contínuo no decorrer de toda a escolaridade, e chama a atenção para o fato de que a educação escolar ser de natureza complementar à educação da família.

Ao significar a transversalidade, os docentes sugerem intercalar temáticas de preocupação social com o conhecimento de temáticas curriculares:

Significa intercalar as atividades, que venham contemplar as temáticas socialmente urgentes. S10U2

[...] significa intercalar as temáticas socialmente urgentes entre as disciplinas, com a finalidade de analisar o conhecimento e o desenvolvimento do aluno [...], trabalhar de maneira clara e objetiva evidenciando as temáticas socialmente urgentes, com a finalidade de esclarecer, identificar e solucionar problemas, fazendo um paralelo entre o cotidiano, a prática e a teoria. S12U2-5

Pátaro e Bovo (2012) têm clareza de que a interdisciplinaridade e a transversalidade não darão respostas a todos os questionamentos, mas a aplicabilidade desses pressupostos fornecerá as bases para um trabalho pedagógico cujo objetivo é a aproximação entre as disciplinas escolares e as questões relacionadas à vida cotidiana dos alunos. Esse trabalho, dizem as autoras, pode ajudar a conectar as disciplinas curriculares com a vida das pessoas, mantendo a escola aberta à complexidade e disponível às questões transversais presentes na sociedade em que se vive.

Moraes et al. (2003, p.202) denominam os Temas Transversais de Transversais Político-Sociais por envolverem questões de interesse da sociedade brasileira, e dizem ser “[...] questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam não só transformações sociais, como também, atitudes pessoais [...]”. Para estes autores trata-se de um avanço qualitativo que define com maior clareza o papel da escola na construção da cidadania dos estudantes brasileiros, e que os Temas Político-Sociais/Transversais,

em última instância, são o caminho ideal para a politização de nossos alunos, indo além do discurso dos PCN, na consecução de uma sociedade igualitária. São eles que permitem a apropriação de conceitos, mudanças de atitudes e procedimentos, onde cada aluno participará de forma autônoma na

construção e melhorias da comunidade em que se insere (MORAES et al., 2003, p. 204).

Na atualidade parece não ser mais possível pensar o conhecimento tradicional de forma desvinculada das temáticas de abrangência nacional e de interesse dos alunos. Essa prática de ensino, que visualiza o viver de cada ser envolvido no processo de ensinar e apreender, assume uma responsabilidade com transformações do já posto como verdade absoluta para a formação de novos saberes advindos de pensamentos conjuntos.

As temáticas trabalhadas na escola devem considerar as realidades vividas para os docentes conforme ilustram os trechos abaixo:

As temáticas devem ser trabalhadas considerando-se as realidades. Devem se somar às disciplinas que estão sendo desenvolvidas sendo abordadas de forma interdisciplinar.S6U4

Significa trabalhar o cotidiano da sociedade, as questões da vida real e suas transformações.S9U6

A interdisciplinaridade traz reflexões acerca dessa situação, porque

[...] é o processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo, e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (LÜCK, 2010, p. 47).

Exercer a cidadania torna-se imprescindível ao viver nas escolas e sociedades, pois o ser humano ao se tornar capaz de discutir e propor alternativas para problemas inerentes ao seu viver fortalece sua existência como ser pensante, histórico e político, comprometido com seu entorno.

Os docentes percebem que trabalhar na perspectiva da transversalidade enriquece as discussões e as ações delas provenientes. Para os docentes a transversalidade e a interdisciplinaridade andam juntas, somando o pensar ao pensar de que modo, ou sobre o que é relevante para a formação do indivíduo. Dizem:

O trabalho quando ocorre de modo transversal se torna mais rico e aproxima-se da realidade, já que as temáticas nunca estão desassociadas. S13U3

A transversalidade é um método e se utiliza da interdisciplinaridade para executá-la. S9U7

Cabe, aqui, citar o pensamento de Fazenda (1979) sobre a ‘atitude’ implícita no ensino interdisciplinar e transversal que se mostra presente frente a uma dúvida, a um problema que deva ser desvendado, pensado e transformado mediante reflexões acerca do mesmo. Para esse autor a ‘atitude’ pressupõe categorias fundamentais para que ocorra um trabalho educativo interdisciplinar:

Atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera perante atos não-consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade diante da limitação do próprio saber; atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio diante do novo, desafio de redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e as pessoas neles implicadas; atitude, pois, de compromisso de construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas, sobretudo de alegria, revelação, de encontro, enfim, de vida (FAZENDA, 1991, p. 14).

Com essa atitude diante do conhecimento tem-se condições de "substituir uma concepção fragmentada para a unitária do ser humano" comprometida em superar a fragmentação do conhecimento, fortemente influenciada pelo modelo cartesiano de ensino (FAZENDA, 1979, p. 8).

Os docentes ressaltaram, ainda, a importância de ver o aluno como sujeito do processo de ensino quando dizem:

Significa garantir o aprofundamento dos próprios conteúdos formais trabalhados na escola, além de realizar a educação em sua plenitude trazendo o aluno aos aspectos sociais e o tornando um ser participativo e social. S13U3-4-5

S9U2 Eu não ensino só, eu também aprendo. O aluno muda, mas eu também, e é rico porque ele e eu aplicamos na nossa vida esse novo conhecimento. G4

Diante desse cenário, o trabalho em conjunto de professores e alunos é um dos elementos que pode auxiliar a superar as barreiras disciplinares e as dicotomias existentes na relação professor-aluno. A interdisciplinaridade, portanto, contribui para que se instale uma prática baseada no diálogo, não só entre disciplinas, mas também entre as pessoas (FAZENDA, 2002; HASS, 2111).

O significado de trabalhar de modo transversal utilizando-se uma proposta interdisciplinar dentro da escola consiste em um trabalho comum, considerando-se não só a interação e cooperação entre as disciplinas curriculares, mas também entre pessoas, conceitos, dados e metodologias.

Os docentes percebem ser importante trabalhar nas escolas pensando no desenvolvimento mútuo que ocorre entre docentes e alunos quando da prática da

transversalidade, em especial de temáticas de importância social. Dizem ser relevante porque trabalham com adolescentes. O trecho a seguir exemplifica a afirmativa extraída da síntese da discussão grupal.

Ressalto a importância de trabalhar as Temáticas Transversais tanto para o educador, como para o educando, acredito que em especial para nós educadores que trabalhamos diretamente com adolescentes. S1U2-6

Somada à questão acima salienta-se que a busca por uma proposta dinâmica de ensino que atenda o interesse dessa camada da população torna-se primordial na atualidade, ao se considerar os altos índices de problemas de âmbito nacional enfrentados pelos adolescentes. O trecho ilustra a colocação:

Através desse trabalho (transversal) podemos fugir da rotina e passar a apresentar uma proposta de ensino mais dinâmica, partindo para vários tópicos numa mesma disciplina. S1U8

Os alunos gostam mais da aula quando trazemos dinâmicas diferenciadas, S8U3

Os alunos ficam mais interessados se diversificamos as atividades para abordar a mesma temática até. S11U6

Surgiu, nas discussões, uma fala direta, a qual foi confirmada no grupo, referindo-se a questões de interesse para os adolescentes:

Considero muito importante a abordagem de assuntos relacionados à sexualidade e a higienização para adolescentes, para que os mesmos tenham um maior conhecimento corporal e social. S11U2

Chama-se a atenção para o trecho acima no que diz respeito ao cuidado que se deve ter quando se pensa sobre as temáticas e o modo de abordá-las. Perpassar conhecimentos ou prescrever atitudes está longe de ser um dos objetivos da transversalidade e interdisciplinaridade. Ao contrário, as temáticas de importância social devem ser somadas às tradicionais, de preferência traçadas em parceria com os alunos que devem ser sujeitos dos conhecimentos novos adquiridos e pensados mutuamente, considerando-se os contextos vividos.

Os docentes têm clareza de que a transversalidade e a interdisciplinaridade melhoram a atenção do aluno, além de, na prática, ver o aluno na sua integralidade, respeitando-o em sua totalidade:

Credito que esse estilo de aprendizagem possa desenvolver melhor a atenção dos alunos. S1U9

Trabalhar de modo transversal é respeitar o sujeito no todo e não em partes. S5U2

Observa-se, nos fragmentos transcritos a seguir, que, além de ampliar o conhecimento, aprofundaram-se questões não somente pelo foco da especialização, mas da troca de saberes que fundamentam o ensino que visualiza o todo e valoriza o conhecimento do outro.

Trabalhando de modo transversal podemos fazer com que o aluno entenda os conceitos de forma mais ampla sobre determinada questão. S1U10

Significa trazer para dentro da disciplina ministrada questões necessárias não só para o desenvolvimento intelectual do indivíduo, mas sim de crescimento humano, pois a meu ver o professor tem um papel importantíssimo na construção total deste indivíduo em formação. S2U6

Trabalhando transversalmente as temáticas sociais colocamos nossa disciplina em contato com outras matérias, fazendo o aluno construir interdisciplinarmente o conhecimento. S2U7

Os apontamentos docentes significam a transversalidade, pensando na problematização das questões necessárias para a formação pessoal e intelectual do aluno. Ao levantar esta discussão, os participantes mostraram suas reflexões acerca do pensar o ensino, muito além da transmissão do conhecimento tradicional, trazendo o aluno para o processo de ensino como sujeito que colabora e tem responsabilidades sobre o conhecimento já construído e o novo conhecimento; fruto de trocas inerentes aos diálogos ocorridos durante o ensino.

Ao significarem a transversalidade os participantes perceberam que os temas urgentes ou de importância social devem perpassar as atividades diárias relacionando e somando aos conteúdos escolares, ditos tradicionais. Essa reflexão foi feita no grupo:

Trabalhar de modo transversal é possibilitar que estes assuntos (inclusos nas TTs) perpassem as atividades diárias, relacionando e somando aos conteúdos escolares (conteúdos tradicionais). S3U6

S2U9 Não precisa trabalhar parando a disciplina deve ser junto. (G1)

As temáticas transversais devem se somar aos conteúdos que estão sendo desenvolvidos. S5U7

É possibilitar a análise e discussão dos temas de modo integrado e inter-relacionado. S3U7

Portanto, no fechamento da discussão grupal, os docentes concluem que a transversalidade leva a uma análise e discussão dos questionamentos de modo integrado e inter-relacionado.

4.3 AÇÕES QUE VIABILIZEM O ENSINO TRANSVERSAL

Sem dúvida, uma das competências do docente para a atualidade é estar aberto para o novo, sendo considerado por eles próprios, nos grupos de discussão, como segue:

S7U17 Eu tenho que estar aberta. Se eu fechar minhas caixinhas, nunca vou trabalhar com interdisciplinaridade. Se eu deixar entreaberta aí de repente né!. (G1)

S10U3 Preciso querer a mudança, não posso me fechar para ela. Preciso aceitar o novo e perceber que vou ganhar com isso. (G2)

O estar aberto não é algo imposto, e, sim, algo inerente ao ser humano, presente ou não, em especial pelo comprometimento com o desenvolvimento do outro e seu próprio desenvolvimento. É preciso que se pense o ensino posicionados na função de mediadores de um saber construído e passível de mudança, porque novos conhecimentos advindos do pensar coletivo serão formados e fortalecidos frente as resoluções de questionamentos condizentes com as realidades dos envolvidos no processo do ensino.

É preciso pensar o ensino, sobre o ensino e para o ensino, preocupados com o aprender, comprometendo-se com o movimento ininterrupto que ocorre nos ambientes escolares, quando se fala de trocas de saberes relacionado ao cotidiano dos alunos.

S9U11-12 [] é a construção. Mudança no ensino vindo do início, na educação infantil, para construir ideias. Os professores precisam de reciclagem. Abrir as gavetas. (G1)

S3U21 Quando o texto diz: ‘movimento ininterrupto, criando ou recriando outros pontos para discussão’[] é o pensar sobre o pensar que falamos antes. (G2)

S3U7 [] é que tem uma coisa diferente entre metodologia, ideologia é coisa diferente, depende o que q eu busco com os meus alunos. (G1)

S2U15-16 O professor ter vontade de fazer esse trabalho. Preocupação não só com o aprender o conteúdo, mas se formar como ser humano. (G4)

Rever o pensamento e a ação pressupõe permitir que se cresça e ressignificar o viver para atuar diferentemente na docência.

Tu rever o pensamento é uma coisa muito importante. Rever tuas ações de pensamento, tuas ações de organização. G1S3U8

Retomar assuntos. Reconverter. S3U1

Ao se retomar assuntos e se “reconversar” sobre eles novos saberes se farão presentes nesse processo dinâmico e mútuo. Além de novos saberes, novas ações emergem, pois sempre se sofre modificações frente ao pensar e o repensar, em especial sobre temáticas condizentes não apenas com situações relevantes e de abrangência social para o outro, mas situações que se refletem nas significações de cada um e, portanto, no seu viver.

Anteriormente citada como uma dificuldade, aparece, no contexto da aplicabilidade de um ensino transdisciplinar, a importância de se discutir, ao menos, situações práticas relevantes que tiveram ou têm um resultado positivo no que diz respeito ao ensino sob a perspectiva interdisciplinar e transversal.

Os exemplos da prática aparecem no grupo focal:

S3U9 [] fica mais claro quando trazem práticas. (G1)

Tá faltando reuniões fora para não se ficar na mesmice. S7U2

Somada às trocas de situações práticas foi levantada a possibilidade de reuniões fora do ambiente da escola. Essa questão, sem dúvida de importância, chama a atenção para o fato de que o docente precisa sair do seu local de trabalho para sentir-se valorizado e obter maior interesse pelo possível conhecimento novo que irá construir ao participar de reuniões *fora* da escola onde trabalha.

Em muitos momentos de discussão no grupo focal apareceu a fragmentação do ensino e a importância de acabar com esta, em especial, no momento da avaliação do aluno:

S6U6 Acabar com a fragmentação faz a diferença para se trabalhar conforme o proposto nos PCN, em especial nas avaliações. (Se referindo a avaliação dos alunos). (G4)

S3U10 Na verdade o ensino é fragmentado. Fica difícil trabalhar sem ver o todo. (G1)

S4U6 Acabar com a fragmentação faz a diferença quando penso em transversalidade e interdisciplinaridade. (G1)

Trabalhar interdisciplinarmente como uma premissa para efetivar a transversalidade é também *chegar* ao aluno, considerando-se sua realidade de vida. Os docentes se referem a essa questão para efetivar a transversalidade,

S1U1 Conhecer a realidade é sem dúvida uma ação possível e importante para aplicar a transversalidade. (G1)

S3U4 Preciso saber de onde vem meu aluno para trabalhar com ele.

S6U3 Preciso saber com o que ele está preocupado para que o ensino flua.

A importância do autoconhecimento para a mudança é de extrema importância, em especial no que tange a dialogar sobre temáticas muitas vezes de difícil discussão, carregadas, por vezes, de preconceitos que podem influenciar o ensino das TT. Saber sobre o que se pensa e o que se quer compartilhar com o aluno é relevante para a segurança do processo de ensino. Sabe-se que, em especial as temáticas relacionadas ao eixo temático Orientação Sexual, às vezes são pouco ou nada discutidas nos ambientes escolares. Já é chegada a hora de se entender, segundo Gadotti (2003); Moizés e Bueno (2010) que o professor não precisa ser um especialista nas TT, mas um profissional informado que reflita sobre as temáticas, sendo capaz de criar contextos pedagógicos adequados e criativos que suscite o debate em busca de entendimentos e estratégias de enfrentamento de situações vivenciais.

Ressalta-se que o conhecer-se facilita saber o limite exato para discutir temáticas instigantes e polêmicas. Somado ao conhecer-se, o estar aberto para a troca de outros saberes, pertencentes a outros profissionais, enriquece o ensino, pois transforma o conhecimento individual no conhecimento de todos, alcançado por meio do pensamento do coletivo e não de um pensamento uno, nem sempre condizente com a realidade do grupo com quem se está trabalhando um novo saber.

As trocas vivenciais possibilitam se conhecer. É no refletir sobre o que se escuta que se pensa sobre o que se é e o que se quer para si e para o aluno como cidadão ativo, reflexivo e comprometido com o que se é, se faz e se compartilha com os alunos.

Se conhecer primeiro para depois mudar. Este momento de se conhecer é muito importante, aí o trabalho vai fluir. S3U3

É preciso saber nossos limites para podermos atuar junto aos alunos. S9U6

Para Garcia (2008; 2012) o autoconhecimento tem relação com sentimentos de segurança, autoestima, auxiliando a identidade pessoal do indivíduo. Esse autor propõe aos docentes uma reflexão sobre sua existência, sobre sua profissão, sua vida e suas relações, como um método do pensamento emocional e base para o bem-estar docente. Portanto, pode-se reconhecer que o professor necessita, antes de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade, viver a atitude pedagógica interdisciplinar que inicia em busca de seu autoconhecimento.

A importância do diálogo como facilitador da prática e ferramenta relevante nas discussões e nos processos de ensino está clara para os docentes, como se observa nos trechos abaixo:

A comunicação com os alunos, o diálogo, poderá facilitar nosso trabalho. S1U4

Precisamos conversar, dialogar, trocar ideias. S3U2

A característica fundamental da atitude interdisciplinar “é a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir” e reconhece que a solidão de uma insegurança inicial e individual, que muitas vezes marca o pensar interdisciplinar, “pode transmutar-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensamento do outro” (FAZENDA, 1991, p. 18, grifos da autora).

A atitude pedagógica que se vai desenhando nas contribuições de Fazenda (1991) sugere que o profissional, no exercício da docência, não se restrinja à atividade de condução do trabalho pedagógico em sala de aula, mas se envolva de maneira participativa e atuante na dinâmica própria dos espaços escolares. Em seus trabalhos, cabe destaque à relevância de uma postura investigativa em torno dos problemas educacionais e dos específicos de cada área, configurando a pesquisa também como princípio formativo, a fim de contribuir de modo seguro, competente e criativo com o processo educativo escolar.

Fazenda (1991) ainda acredita que o trabalho docente é impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana através de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, valores, compromissos éticos, o que significa introduzir objetivos explícitos de natureza conceitual, procedimental e valorativa em relação aos conteúdos que se ensina.

Ao dialogar, questiona-se e ao questionar criam-se espaços para uma diversidade de representações sociais. Para Silva, Siqueira e Lacerda (2010, p. 32) é o

[] descortinar mecanismos de dominação simbólica, maneiras de compreender a efetiva apropriação dos símbolos pela conjugação de relações de sentido e de poder. Segundo Heilborn (1998) e Brandão; Heilborn (2006), o aumento da incidência da gravidez na adolescência vem apontando para a importância de se desnaturalizar o problema e buscar outros aspectos para sua compreensão. Em um artigo intitulado: ‘O mal-estar brasileiro não é responsabilidade das meninas pobres’ Maria Luiza Heilborn destaca a mistificação do fenômeno da gravidez na adolescência por alguns segmentos da ‘grande imprensa’ em um ‘esquema intelectual viciado’, atribuindo às jovens mães das grandes metrópoles parcela de culpabilidade no tocante ao aumento dos índices de criminalidade. A autora sinaliza para a “armadilha que volta e meia reaparece travestida de preocupação com a infância pobre”,

em que articulistas da 'grande imprensa' fazem correlações superficiais e infundadas entre a gravidez adolescente, associando-a ao despreparo juvenil diante da maternidade, à evasão escolar e assim ao índice de menores infratores, no desdobramento de uma ausência de planejamento familiar adequado.

Transcreve-se essa citação acima por acreditar que exemplifica a importância de se estar comprometido com o conhecimento tradicional e o conhecimento oriundo de propostas como as dos PCN. Julga-se relevante que se assuma uma perspectiva de ensino interdisciplinar, nos moldes da transversalidade das TT, o que nada mais é que atuar com atitudes críticas e reflexivas, mediando discussões, diálogos com os alunos, trazendo-os não apenas para a discussão, mas para a problematização de situações vigentes, de ordem da saúde, educação e cidadania, com o objetivo de juntos gerarem alternativas para um viver saudável.

Nesse momento incluem-se reflexões expressas pelos docentes no quarto grupo focal sobre as ações, as estratégias possíveis para a aplicabilidade da transversalidade na escola. Mais do que reflexões são apontamentos de relevância para que ocorra a transversalidade nas escolas:

É preciso ter vontade, disponibilidade/ disposição, interesse, ler muito, programar, planejar as atividades conforme o grupo. É preciso valorizar as vivências, se 'acompanhear', buscar uma coisa em comum. Ter comprometimento.

É preciso que tenhamos mais tempo, mais momentos de formação. Que estejamos abertos para mudança. Querer mudar.

É preciso ter organização espaço-tempora, trabalhar com projetos.

Ver o aluno participando do ato de ensinar e aprender, sendo sujeito na construção do conhecimento.

É preciso trazer para o grupo experiências positivas, já efetivadas. TODOS- (G4)

Hanss (2011) diz que o primeiro passo para o florescimento da ação interdisciplinar é a eliminação das barreiras entre as pessoas.

Conhecer-se para ter clareza das reais possibilidades na construção dos conhecimentos, de modo participativo, é o primeiro passo para que o docente alcance a transversalidade e a interdisciplinaridade como prática pedagógica na sala de aula. Despir-se de comodismos e preconceitos predispõe para a busca de algo novo, condizente com cada grupo trabalhado.

5 SÍNTESE E CONSIDERAÇÕES

Entendendo que a produção do conhecimento é um processo social e, portanto, coletivo, então parte-se do pressuposto de que os conhecimentos produzidos em um estudo se somarão a outros conhecimentos produzidos em outro estudo e num movimento de associação e diferenciação darão origem a sínteses provisórias, sugerindo novas investigações.

Marli André

O objetivo desta pesquisa foi o de analisar como são trabalhadas as temáticas transversais na prática docente em uma escola pública estadual de Porto Alegre, em especial os Eixos Temáticos Educação para Saúde e Orientação Sexual. Para tanto, juntamente com esses docentes realizou-se um diagnóstico situacional a partir dos relatos das suas práticas no que tange ao ensino das Temáticas Transversais.

As reflexões e discussões comprovaram a tese do estudo pautada no fato de que as temáticas transversais aparecem de modo isolado nas atividades docentes. Não existe uma prática na escola, discutida e reconhecida como uma, no processo de ensinar nos moldes da transversalidade.

Os achados e apontamentos geradores dos trechos significativos das falas foram, em sua grande maioria, imbuídos de um consenso, fruto, talvez, do real contexto que se apresenta na escola. Os debates promoveram uma ação educativa e a construção de uma proposta de ação que viabilize o ensino transversal na sala de aula e a prática da interdisciplinaridade.

As discussões fundamentaram-se pelas trocas vivenciais dos participantes frente às temáticas e ao conhecimento técnico-científico que, nesse processo, é considerado algo que fundamenta a prática, dando subsídios para as problematizações de temáticas relevantes para o desenvolvimento de escolares críticos, democráticos e cidadãos.

No que se refere à prática, parece que se está vivendo uma época de muitas discussões e poucas efetivações. Inúmeros são os projetos implantados nas escolas, porém de modo aleatório, individualizado e desconexo com a realidade dos alunos. A prática está definida pelo pressuposto da clareza dos conceitos atribuídos à dinâmica do ensinar, entretanto o que se apresenta é uma mistura de terminologias dificultando a prática.

Ao se utilizar, aqui, o paradigma participativo e escolher o caminho metodológico qualitativo exploratório descritivo, mediante a técnica de grupos focais e análise de conteúdo, pôde-se, em parceria com os docentes, buscar um consenso sobre as práticas de ensino, em específico as TT. A busca por esse consenso baseou-se no entendimento dos relatos sobre práticas e propostas reflexivas e críticas que viabilizassem a transversalidade, imbricada no processo de ensino interdisciplinar.

A coleta das informações ocorreu em um período de 18 meses, quando os docentes puderam discutir, repensar e propor mudanças para suas práticas mediante mediação da pesquisadora e, por vezes, de uma colaboradora de pesquisa.

Os encontros dos grupos focais ocorreram no ambiente escolar, o que facilitou a participação dos docentes, além da participação de outros profissionais da escola, momentos em que os grupos tinham um cunho mais educativo do que propriamente investigativo.

Os temas trabalhados nesse momento foram PCN/ TT/ Bloco Educação para Saúde e Orientação sexual; Saúde, vida saudável e promoção da saúde na escola. Com o intuito de objetivar a discussão sobre os assuntos abordados foram pinçadas temáticas de preocupação e relevância social, além de relevância para o grupo focal ali posto.

Tais temáticas são de referência nas discussões atuais nas áreas da educação e da saúde. Os temas são: homofobia, questões de vulnerabilidade e autoconhecimento; sexualidade e gênero nas escolas; educação para saúde nas escolas, cidadania e escola como espaço de transformação social, direitos humanos, preconceitos e outros que tinham relação com o que estava sendo problematizado. Nesse momento em específico as discussões fundamentaram-se pelas trocas vivenciais dos participantes frente às temáticas, conhecimentos técnico-científicos que deram embasamento às discussões, reflexões críticas frente às trocas dos participantes e sínteses de novos conhecimentos mediante o processo dinâmico que se caracterizou nessa prática de ensino e de transformação de saberes e viveres.

Os encontros foram gravados. Procurou-se, durante os grupos focais, seguir um guia facilitador (Apêndice C) para as discussões, que compreenderam momentos diferenciados, utilizados na prática para dar uma orientação didática ao pesquisador, sem, no entanto, *engessar* as dinâmicas que fluíam de modos diferenciados conforme as temáticas eram incorporadas pelos participantes dos grupos.

Salienta-se que as metodologias utilizadas foram versáteis e primaram por instigar, *mexer* com os participantes, com o intuito de realçar, fazer aparecer questões

difíceis e reais geradoras das mais variadas contradições ocorridas nas escolas no que se refere ao lidar de modo, no mínimo, desprovido de preconceitos com situações inerentes ao viver dos alunos em seus contextos escolares e da vida real.

A opção por uma dinâmica participativa nos grupos focais condizentes com a proposta metodológica ocorreu para preservar um fio condutor escolhido para a metodologia deste estudo, que foi o do paradigma participativo. As discussões no grupo eram iniciadas mediante atividades instigadoras referentes à temática do estudo, o que, na avaliação dos docentes, contribuiu para a riqueza dos questionamentos, elucidando indagações e disponibilizando, no grupo, a visualização de alternativas plausíveis para uma prática possível, no que tange ao ensino das Temáticas Transversais.

A análise dos resultados tem a pretensão de instigar novas pesquisas e ações que estimulem projetos de cunhos interdisciplinar e transversal, não se esgotando nos achados deste estudo; ao contrário, são a mola propulsora para formulação de novos conhecimentos embasados nos aqui descritos.

Ressalta-se um fato que surpreendeu a pesquisadora e mediadora dos grupos de discussão: os achados e apontamentos geradores dos trechos significativos das falas foram, em sua grande maioria, imbuídos de um consenso que, inicialmente, parecia impossível de ocorrer, considerando-se a heterogeneidade das características pessoais e profissionais dos docentes envolvidos. Uma explicação possível para esse fato pode ser a de que os pontos significativos, inerentes às falas — e delas extraídos —, são fruto do real contexto que se apresenta na escola.

Inúmeras foram as questões citadas pelos docentes. Entretanto, procurou-se sintetizá-las, pontuando apontamentos referentes às atividades interdisciplinares e transversais na escola, as quais foram as de maior preocupação, segundo os participantes dos grupos focais.

Os temas transversais apareceram de modo isolado nas atividades docentes. Não há uma prática na escola, discutida e reconhecida como uma, no processo de ensinar nos moldes da transversalidade. O trabalho docente em relação às TT, foco deste estudo, é um trabalho individualizado, fruto do interesse de poucos nas salas de aula.

Os docentes sentem-se despreparados para trabalhar as Temáticas Transversais. Esse despreparo vai muito além de questões pessoais, que se acredita devam ser trabalhadas nas formações docentes (formação continuada), pois ninguém fala com propriedade sobre algo que lhe causa insegurança, ou assuntos que lhe sejam desconhecidos e imbricados de preconceitos. É preciso ter clareza sobre o que se pensa

em relação às temáticas que influenciam o viver pessoal e profissional para que se consiga mediar conversas e debates, sem impor opiniões como verdades absolutas. O estar pronto para atuar junto aos alunos nas escolas tem relação com vivências, formações e com o estar aberto para o novo.

O processo da transversalidade sofre, na atualidade, dificuldades inerentes ao próprio entendimento que os docentes têm acerca de sua conceituação. No que se refere à prática parece que se está vivendo uma época de muitas discussões e poucas efetivações. Inúmeras são as tentativas de implantar projetos nas escolas que enfoquem as TT de modo transversal, porém isso é feito de modo aleatório, individualizado e desconexo com a realidade dos alunos.

Os planos curriculares trazem o ensino interdisciplinar e a transversalidade das TT como uma realidade da escola. No entanto, o que apareceu nas falas dos docentes é que tudo pode ser escrito, mas a prática da comunicação escrita, por vezes, fica apenas no papel, reconfigurando a comunicação oral para algo relacionado a um conhecimento tradicional.

A categoria *Diagnóstico situacional frente à interdisciplinaridade e à transversalidade* fundamenta-se por comunicações verbais, oriundas de reflexões sobre a realidade docente frente à interdisciplinaridade e à transversalidade das temáticas socialmente urgentes propostas nos PCN. Trata-se da busca pelo entendimento de um processo de ensino em direção a uma mudança de paradigma para prática docente.

O estudo mostrou que a efetivação da interdisciplinaridade e a aplicabilidade da transversalidade, em especial das TT, enfrenta dificuldades no âmbito da prática.

Os docentes sabem de suas dificuldades para entender a conceituação desses termos, sem dúvida não são definições únicas e partem de variadas interpretações e entendimentos. A prática está definida pelo pressuposto da clareza dos conceitos atribuídos à dinâmica do ensinar, entretanto, o que se apresenta é uma mistura de terminologias dificultando a prática.

O teórico nesse processo é considerado algo que fundamenta a prática, dando subsídios para as problematizações de temáticas relevantes para o desenvolvimento de escolares críticos, democráticos e cidadãos.

As dinâmicas auxiliam a prática, motivando o aluno à participação ou não das atividades propostas. Sem dúvida, a motivação é um tema de extrema relevância para os estudos educacionais. Assim, sugere-se que esse tema seja mais aprofundado pelos

pesquisadores e assumido pelos docentes como um ponto importante a ser considerado nos planos de ensino.

Construir o diagnóstico situacional pressupõe problematizar as realidades para traçar alternativas a questões consideradas de importância na dinâmica de grupos e comunidades, objetivando um viver saudável.

Neste estudo a transversalidade não é uma realidade da escola. O diálogo, ferramenta essencial nos ambientes de trabalho, e porque não dizer nos ambientes sociais, surge como o ponto nevrálgico para o ensino. Docentes, alunos e familiares não dialogam. Portanto, deve-se repensar o fazer, pois o diálogo implica prática que deve ser repensada no coletivo, considerando-se a problemática no tempo e no momento vivido. Além disso, é necessário preencher a falta ou escassez de práticas, de vivências, de projetos que apontem para um ensino embasado nos preceitos propostos pela transversalidade e interdisciplinaridade, a fim de tornar a atividade docente uma atividade dinâmica, enriquecedora, que aprimore o conhecimento adquirido ao repensá-lo e ressignificá-lo. O professor também busca o novo, mas para isso precisa utilizar a troca de saberes por meio de práticas já consolidadas.

Sem dúvida a resistência à mudança ainda está presente nos ambientes escolares, seja por comodidade, receio de aumentar a carga laboral ou medo do desconhecido, mas todos esses pontos são importantes e devem ser considerados. Entretanto, é preciso haver comprometimento pessoal com o processo de ensinar e aprender. Para isso é preciso acompanhar as mudanças nacionais e as práticas positivas referentes à educação. Valorizar os conhecimentos construídos, os conhecimentos tradicionais é, sem dúvida, importante, mas acredita-se que se faça a educação na transformação, na *confeção* de algo novo.

O desafio da educação está em desenvolver a autonomia individual ligada a um pensamento coletivo; é a visão do todo, tão abordada em outros estudos; é o ato de criar redes para o acontecimento de um trabalho interdisciplinar centrado na transversalidade de temáticas transversais.

Destaca-se, ainda, que o ensino é considerado fragmentado pelos docentes, e fortemente influenciado pelo modelo cartesiano. Sem desconsiderar a importância desse modelo na história e na educação, é preciso pensar e ver o mundo de hoje como se apresenta, com suas situações específicas, de uma sociedade modificada, diferente daquela vivida por Descartes, filósofo que propôs o método para interpretar os fenômenos da natureza, baseado no paradigma cartesiano.

Chama-se a atenção para o comprometimento do docente com sua profissão; saber quem é seu aluno, o que fala e de onde fala, quem quer formar, qual seu real papel, sua função nessa rede que se emaranha em busca de um caminho que ressignifique as questões da educação.

O aprender é contínuo e mútuo. Todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender transformam seus conhecimentos iniciais e se desenvolvem mutuamente. Tanto de modo pessoal quanto profissional. O processo de comunicação que envolve o processo do ensino é modificado a cada troca de informação que ocorre entre os envolvidos.

A preocupação em vencer o currículo, as disciplinas que formam o conhecimento tradicional devem ser vencidas pela preocupação em como utilizar tais conhecimentos, considerado o eixo vertebrado do ensino, para articular saberes de importância social na escola em que atuam.

Desse modo, os cursos de formação, sem dúvida, são um caminho que pode levar ao alcance de alternativas viáveis de efetivação da transversalidade. No entanto, os professores se veem fora do contexto dos cursos formativos. Frente os achados deste estudo, sugere-se problematizar, nos cursos de formação, as questões pessoais que possam dificultar a aplicabilidade das TT nas escolas. E mais: que esses cursos sejam avaliados pelos participantes e que pesquisas sejam feitas em específico para verificar a sua eficácia e a eficiência nos moldes que se apresentam.

As formações devem estar comprometidas com o desenvolvimento docente e os formadores não podem esquecer que também são modificados por novos conhecimentos oriundos de discussões que devem ser estimuladas nos cursos formativos. Ainda hoje existe um distanciamento entre os conhecimentos construídos e os conhecimentos assimilados.

Fica, aqui, um questionamento que está muito além de pensar em quem se preocupa com a avaliação dos cursos formativos: os critérios utilizados nas avaliações são condizentes com as reais dificuldades apresentadas pelos docentes no que tange ao entendimento dos conhecimentos construídos nas formações continuadas?

Ao construir o diagnóstico situacional junto aos professores percebeu-se que é possível, no coletivo, repensar o fazer de modo construtivo, embasado exclusivamente nos relatos das práticas, ressignificando atos e pensamentos. Ninguém é o mesmo após refletir e se comprometer em pensar o ensino e sobre o ensino.

Tendo problematizado a temática os docentes, munidos, portanto, de conhecimentos já transformados pelas reflexões críticas, geraram subsídios para a segunda categoria temática denominada *Significando a transversalidade e o significado de trabalhar de modo transversal*. Nesse momento a transversalidade apareceu imbricada na interdisciplinaridade, ampliando conhecimentos e valorizando o conhecimento do outro, além de melhorar a atenção do aluno. Assim, ao refletirem, problematizarem e fundamentarem o estudo sobre a temática, os docentes perceberam que as disciplinas tradicionais acontecem juntas com as TT. É o intercalar de saberes, criando e recriando um novo conhecimento.

Durante as discussões surgiu a proposta de trabalhar as práticas baseadas na estratégia de projetos. Ao me aprofundar no assunto, recorri aos estudos de Ulisses Araújo, professor da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, que entre outros temas escreve sobre o trabalho na perspectiva da transversalidade, com práticas pedagógicas baseadas na Estratégia de Projetos e na ABP (Aprendizagem Baseada em Problemas). Tais práticas ajudam a visualizar como é possível aplicar os princípios da interdisciplinaridade na perspectiva da transversalidade no processo de ensino.

Sugere-se, assim, que o trabalho, na perspectiva da transversalidade nas escolas, ocorra com práticas pedagógicas baseadas na Estratégia de Projetos e na ABP (Aprendizagem Baseada em Problemas). Integrar-se no grupo e o estar engajado em um projeto vislumbra a formação integral do ser humano; produzir coerência entre os saberes, os projetos e o aprendizado baseado nos problemas confere um caráter de junção de saberes, de integralidade, de percepção do todo.

Aos gestores fica a importância de que perceberem o aluno, a família, o outro, como partícipes do processo de ensino e não de simples expectadores, pois isso aumenta as alternativas que podem solucionar problemas oriundos das dificuldades inerentes a cada comunidade em que se trabalha ou com a qual se fala. Nessa proposta de trabalho todos são sujeitos partícipes em busca conjunta de alternativas.

Ao significar a transversalidade percebe-se o intercalar dos conhecimentos e das comunicações, acentuando as temáticas de preocupação social. Nesse sentido, torna-se relevante que sejam pesquisados os significados para essa temática nos variados ambientes educacionais.

Existe uma busca constante por uma proposta de ensino que atenda os interesses do indivíduo e do coletivo. Ressalta-se o trabalho com adolescentes, pelo fato do estudo

ter apontado preocupação com esse segmento populacional. Ao integrar a transversalidade nas práticas pedagógicas percebe-se uma alteração na motivação pelo ensino. A transversalidade melhora a atenção do aluno, amplia conhecimentos e valoriza o conhecimento do outro. Ao se somar as práticas de ensino diárias, as TT elevam os níveis de reflexão e critérios, na busca de alternativas para os mais variados temas de relevância na escola.

A terceira categoria intitulada *Ações que viabilizem o ensino transversal* pontua objetivamente estratégias de ação que visualizam a aplicabilidade da transversalidade nas escolas. Fundamenta-se em uma proposta de ação que viabiliza o ensino transversal dos Temas Transversais na sala de aula. Ressalta-se, aqui, que a maior competência docente, hoje, é estar aberto para o novo, e que deve haver comprometimento dos educadores em um movimento ininterrupto das trocas de saberes, pois a ação pedagógica, na perspectiva do trabalho coletivo, impulsiona para se encontrar alternativas para soluções possíveis.

O planejamento, o buscar algo em comum que identifique um sujeito com o outro, o “se acompanhar” definido pelos docentes como o confiar para dar fluidez ao trabalho planejado, são questões importantes para viabilizar o ensino na perspectiva da transversalidade e interdisciplinaridade.

Nesse momento é preciso pensar o ensino, sobre o ensino e para quem é o ensino; deve haver comprometimento pessoal com o movimento ininterrupto das trocas de saberes relacionadas ao cotidiano dos envolvidos no processo de ensino. Rever o pensamento e a ação pressupõe ressignificar. Realizar trocas de práticas, de vivências nos moldes da transversalidade possibilitar pensar sobre e seguir em frente.

Ressalta-se a importância da participação dos docentes em reuniões fora do ambiente de trabalho para que se sintam valorizados e consigam expor seus pensamentos de modo tranquilo e verdadeiro. É preciso, também, repensar a dinâmica das formações de professores para que atendam as suas reais necessidades. O uso de metodologias ativas nos processos formativos — oficinas, dinâmicas grupais, jogos operacionais entre outras — poderiam ser uma alternativa importante e de resultados satisfatórios.

Durante as discussões ficou claro que conhecer o grupo de trabalho estreita as relações, propiciando um trabalho mais coeso e harmonioso. O autoconhecimento mostrou-se importante para trabalhar com o outro as temáticas, em especial as de difícil abordagem, como as contidas no Eixo Orientação Sexuais.

Os docentes mostraram-se interessados no decorrer de toda a pesquisa, participando ativamente das discussões. Apontaram a vontade, interesse, comprometimento, disponibilidade (o estar disponível) e profissionalismo como ferramentas importantes na efetivação da transversalidade.

Enfatiza-se que todas as ferramentas anteriormente citadas se fizeram presentes durante todo o tempo de coleta das informações; o que faz com que se conclua que estão presentes no grupo estudado e que, portanto, a ação pedagógica na perspectiva do trabalho coletivo impulsiona para busca de alternativas, de soluções possíveis.

Questões de foco mais organizacionais também foram apontadas: planejamento, programação, planejar o tempo, buscar uma coisa em comum. Esse último apontamento é, sem dúvida, de extrema relevância; não é somente buscar algo em comum, mas o buscar algo que identifique um sujeito com o outro, para que ele confie um no outro, e juntos alcancem soluções.

Percebe-se primordial ressaltar o papel da leitura no dia-a-dia da comunidade escolar. Incentivar o aluno para leitura está muito mais no demonstrar de interesse do docente em ler e o quanto a leitura contribui em todos os processos comunicativos. Essa demonstração de interesse vai além das cobranças por leituras, as quais, muitas vezes, estão desconectadas do interesse dos alunos. Não se pode esquecer que a leitura fundamenta o fazer.

Evidencia-se a necessidade de mais estudos sobre o assunto, que deem aprofundamento às questões levantadas na pesquisa. Muitos dos achados já apareceram em outros estudos, mas o fato de terem passado mais de dez anos da promulgação da proposta da transversalidade, e ainda hoje haver inúmeras dificuldades para sua efetivação pressupõe um repensar comprometido dos porquês.

Este estudo não finaliza discussões. Coloca em pauta e lança para outros pesquisadores o conhecimento aqui construído para que transforme em novo conhecimento.

Na condição de professora, da Escola de Enfermagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, me comprometo a trabalhar as propostas apresentadas neste estudo, aprofundando e problematizando temáticas de relevância para Promover a Saúde e Educar em Saúde nos ambientes educacionais em que atuo com alunos da Graduação.

A pesquisa, extensão e graduação, vertentes de minhas atividades no Ensino Superior, me propulsionam para atuar na Saúde Escolar, de modo interdisciplinar,

utilizando *os conhecimentos*, na busca, em parceria com os sujeitos envolvidos, de uma saúde e educação condizente com cada modo de vida.

Os achados deste estudo retornarão para a escola, campo de pesquisa, e, após, serão divulgados no meio acadêmico, com o intuito de contribuir para que outros olhares se lancem sobre o que julgarem possível realizar ao programar o novo.

REFERÊNCIAS

- AERTS, D.; ALVES, G. G.; SALVIA, M. W.; ABEGG, C. Promoção de saúde: a convergência entre as propostas da vigilância da saúde e da escola cidadã. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, n. 4, v. 20, p. 1020- 1028, jul./ago. 2004.
- ALLEN, K. R., FLOYD-THOMAS, S. M., GILLMAN, L. Teaching to Transform: From Volatility to Solidarity in an Interdisciplinary Family Studies Classroom. *Family Relations*. Vol. 50, No. 4 (Oct., 2001), pp. 317-325. Disponível em: .
- ARAÚJO, Ulisses. Apresentação à edição brasileira. In: BUSQUETS, M. D. et al. *Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. *Os Temas transversais estão na mira do cotidiano escolar*. Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.abrae.com.br/entrevistas/entr_uli.htm> Acesso em: 26 jul. 2007.
- ASSMANN, H. *Metáforas novas para reencontrar a educação; epistemologia e didática*. Piracicaba: Editora Unimep, 2003.
- ASSIS, M de, HARTZ, Z. M. A., VALLA, V. V. Programas de promoção da saúde do idoso: uma revisão da literatura científica no período de 1990 a 2002. *Ciênc. Saúde coletiva*, July/Sept.2004, vol.9, no.3, p.557-581. ISSN 1413-8123.
- AYRES, J. R. de C. M. Hermenêutica e humanização das práticas de saúde. *Ciências, Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, Set. 2005.
- BARBOSA, A. C.L. S. *Estratégias Metodológicas Inerentes à Dinâmica Colaborativas OnLine*”, ABED -Associação Brasileira de Educação a Distância, maio, 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/Congresso2008/Tc/511200852108pm.Pdf> Acesso em: agosto de 2012.
- BARBOUR, R. *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BATISTELLA, C. Saúde, Doença e Cuidado: complexidade teórica e necessidade histórica/No Território e o Processo Saúde Doença. Fundação Oswaldo Cruz. 2007. Disponível em meio eletrônico em www.retsus.epsvj.fiocruz.br/upload/documentos/territorio_e_o_processo_2_livro_1.pdf#page=121 Acesso em 15/03/2010
- BENEVIDES, M. V. Educação para a Democracia. Lua Nova. *Revista de Cultura e Política*. São Paulo: CEDEC, n. 38, 1996, p. 223-237.
- BERBEL, D.B; RIGOLIN, C.C.D. Educação e promoção da saúde no Brasil através de campanhas públicas. *Rev. Bras. de Ciência, Tecnologia e Sociedade*, v.2, n.1, p 25-38, jan/jun, 2011.
- BERLINGUER G. *Medicina e política*. São Paulo: Hucitec, 2000.

- BÓGUS, C.M. *A reforma sanitária e a educação continuada: a importância do investimento nos recursos humanos dos serviços locais de saúde*. São Paulo, [Dissertação de Mestrado - Faculdade de Saúde Pública da USP], 1992.
- BOVO, M. C. Interdisciplinaridade e Transversalidade como dimensões da ação pedagógica. *Revista Urutágua*, Maringá, n. 7, ago/set./out./nov., 2005. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br//007/07bovo.htm> Acesso em: abril de 2011.
- BRAGA, A.V. Identidade sexual e cultura escolar: uma crítica à versão de sexualidade contida nos PCN. *Revista Ibero Americana de Educación*, n. 40, v. 2, p. 1-9, 10 de out. de 2006.
- BRANDÃO, C. R. (Org.). (1999). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL, Ministério da Saúde. *Anais da 8ª Conferência Nacional de Saúde*;1986, nov.26-28. Brasília (DF). Centro de Documentos do Ministério da Saúde,1987.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo:IMESP; 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: documento introdutório. Versão preliminar nov.,1995.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: documento temas transversais*. Brasília, 1996a.
- _____. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2007.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental/ MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Ciência e da Tecnologia. *Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998*. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/full/5198.html> Acesso em: 09/05/2010.
- BRASIL. *PNE – Plano Nacional de Educação*. Brasília. 2000. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2007.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. *Projeto Promoção da Saúde. Declaração de Alma-Ata; Carta de Otawa; Declaração de Adelaide; Declaração de Sundsvall; Declaração de Santafé de Bogota; Declaração de Jacarta; Rede de Megapaises; Declaração do México*. Brasília: Ministério da Saúde, 2001a.
- _____. Ministério da Saúde (BR). Secretaria de Políticas de Saúde. *Projeto Promoção da Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2001b.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. *Projeto Promoção da Saúde*. As Cartas da Promoção da Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.
- _____. Ministério da Saúde. Declaração de Jacarta. http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/cidadania/gesau/legislacao/internacionais/declaracao_jacarta.pdf, 2002.
- _____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. *A educação que produz saúde /*

- Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.
- _____. Ministério da Saúde. *Saúde Escolar*. Programa Nacional de Saúde. Despacho n° 12045/2006, 2ª série. Disponível em www.portaldasaude.pt Acesso: 08/11/2010
- _____. Ministério da educação. Ministério da Saúde. *Decreto Presidencial*. Portaria Interministerial n° 6286 de 05 de dezembro de 2007- Programa Saúde na escola, 2007.
- _____. Ministério da Saúde. *Painel de Indicadores do SUS n.6- Temático Promoção da Saúde IV- Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2009.*
- BÚRIGO, L. A. Z. Educação em saúde na escola: uma visão atual. *Revista Brasileira de Saúde Escolar*, v. 2, n. 2, p. 70-72, abr. 1992.
- BUSQUETS, M. D. et al. *Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática, 2000.
- CANDEIAS, N. M. F. Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais. *Rev Saúde Pública*. 1997; 31: 209-13.
- CAPRA, F. *As conexões ocultas*. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix, 2002.
- CARLINI-COTRIM, B. Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigação sobre o abuso de substâncias. *Revista Saúde Pública*, v. 30, n. 3, p. 285-293, 1996.
- CARVALHO, M. M. C de. *A Escola e a República*. Ed. Brasiliense, 1989.p.87
- CASTRO, R. C.de; ALMEIDA, L. M. R. de. *Diagnóstico Situacional da Unidade Básica de Saúde Barreiro de Cima Belo Horizonte 2010*. PET- Saúde/Programa de Educação pelo Trabalho para Saúde. UFMG. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://www.ufmg.br/portalprosaudebh/images/pdf/BC_diagnostico.pdf Acesso em: set. de 2012.
- CAMPOS, C.J.G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Rev Bras Enferm*, Brasília (DF) 2004 set/out;57(5):611-4, 2004.
- CYRINO E.G., PEREIRA M.L.T. Reflexões sobre uma proposta de integração saúde-escola: o projeto saúde e educação de Botucatu. *Cad. Saúde Pública* 1999; 15 (Suppl. 2): 39-44.
- CYRINO, E.G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 20(3):780-788, mai-jun, 2004.
- CLOTET, Joaquim. Apresentação. In: MOROSINI, Marília Costa; AUDY Jorge Luis Nicolas (Orgs). *Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 11-12.
- COLLINS J. P. May you live in interesting times: using multidisciplinary and interdisciplinary programs to cope with change in the life sciences. *Bioscience*. Washington. V.52, n° 1, p.75-83, 2002. Disponível em: http://www.collinslab.asu.edu/publications/13Collins_May_live.pdf. Acesso em 10/01 2002.

- DELORS, J, et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10. ed. São Paulo: UNESCO/MEC/Ed. Cortez, 2006.
- DEMO, P. *Compreender e aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- FARHAT, C. *Fundamentação e prática das imunizações em clínica médica e pediátrica*. 3ªed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Atheneu,1989.
- FARRELL J. *A assustadora história das pestes e epidemias*. São Paulo: Ediouro, 2003
- FAZENDA, Ivani C. A. *Integração e interdisciplinaridade: uma análise da legislação do ensino brasileiro de 1961 a 1977*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, PUCSP, São Paulo, 1978.
- _____. (Org.). *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1979.
- _____. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 1991. Coleção Educar. v. 13.
- _____. (Org.) *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998.
- _____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1999.
- _____. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo. Loyola, 2002.
- _____. *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008.
- FERRAZ, S.T. *Cidades saudáveis: uma urbanidade para2000*. Brasília (DF); Paralelo,15.1999.
- FERRIANI, M.G.C.; CANO,M.A.T. O programa de saúde escolar no município de Ribeirão Preto. *Rev. Latino-americana de Enfermagem, Ribeirão Preto*, v. 7, p.29-38, outubro de 1999.
- FERRIANI, MGC; GOMES, R. *Saúde escolar: contradições e desafios*. Goiânia: AB Editora, 1997.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. A viabilidade dos ‘temas transversais’ à luz da questão do trabalho docente. *PSI – Revista de Psicologia Social e Institucional*, n. 2, v. 1, p. 17- 36, jun. 2000.
- FOCESI, E. Uma nova visão de Saúde Escolar em Saúde na escola. *Revista Brasileira de Saúde Escolar*, n. 2, p. 19- 21, 1992.
- FORTES, P. A. de C. *Ética e saúde: questões éticas, deontológicas e legais, tomada de decisões, autonomia e direitos do paciente, estudos de caso*. São Paulo: EPU, 1998.
- FORQUIN, J.C. *Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guaracira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, P., *Educação e Mudança*. 24. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: cotidiano do professor*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. ISBN 85-86661-34-1 Disponível em:

<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/boniteza.pdf> Acesso em: 06 de janeiro de 2013.

GAJARDO, M. Pesquisa participante: propostas e projetos. In BRANDÃO, C. R. (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 82- 103.

GALEANO, E. *As palavras andantes*. 5. ed. Porto Alegre: Ed. L&PM, 2007.

GARCÍA, C.H. BIENESTAR DOCENTE Y PENSAMIENTO EMOCIONAL.

Universidad de Zaragoza. *Revista Fuentes*, 12, 2012; 47-68, 2012.

GARCÍA, C. H. Bienestar docente y pensamiento emocional. Madrid: Wolters Kluwer, 2008.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas 2006.

GILBERT, M. J. The anthropologist as alcoholologist: qualitative perspectives and methods in alcohol research. *International Journal of the Addictions*, v. 25, n. 2A, p. 127- 148, 1990/1.

GIMENO SACRISTÁN, J. O que é uma escola para a democracia? Pátio. *Revista Pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, ano 3, n. 10, ago/out 1999, p. 56-62.

GOHN, M. G. da. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

GONÇALVES, F.D. et al. Health promotion in primary school. *Interface - Comunic. Saúde, Educ.*, v.12, n.24, p.181-92, jan./mar. 2008.

GONZÁLEZ GAUDIANO, E. Interdisciplinaridade e educação ambiental: explorando novos territórios epistêmicos. In: SATO, M.; CARVALHO, I. M. *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.119-133.

HASS, C. M. *A Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda: construção de uma atitude pedagógica*. International Studies On Law And Education, São Paulo, n. 8, p.55-64, maio/ago 2011.

IERVOLINO, S. A. *Escola Promotora da Saúde – um projeto de qualidade de vida*. Dissertação apresentada à Faculdade de Saúde Pública de São Paulo. São Paulo, 2000.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JODELET, D. Culture et pratiques de santé. *Rev enferm UERJ*. 2008; 3: 427-39.

La TAILLE, Y. de; SOUZA, L. S.; VIZIOLI, L. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 91-108, 2004.

LIMA GZ. *Saúde Escolar e educação*. São Paulo: Cortez; 1985.

LOPES, E. M.; ANJOS, S. de J. B.; PINHEIRO, A. K. B. Tendência das ações de educação em saúde realizadas por enfermeiros no Brasil. *Revista de Enfermagem. UERJ*, Rio de Janeiro, 2009 abr/jun; 17(2):273-7, 2009.

LOURENÇO, A. I. Ensino Superior: Interdisciplinaridade *versus* Transversalidade. *Revista Etinere. Caminho de Pesquisa*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 1- 15, 2009.

LUCK, H. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 1998.

LÜCK, H. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

- MACHADO, L. M. A nova LDB e a construção da cidadania. In: SILVA, C. S. Bissoli, da; MACHADO, L. M. (Orgs.). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência, 1998. p. 93-104.
- MACHADO, N. J. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras. 2004.
- MAFFACCIOLLI, R.; LOPES, M.J.M. Educação em saúde: a orientação alimentar através de atividades de grupo. *Acta Paulista de Enfermagem*; 18: 439-45, 2005.
- McKINLAY, J. B. Health promotion through healthy public policy: the contribution of complementary research methods. *Canadian Journal of Public Health*, v. 83, supl.1, p.11- 19, 1992.
- MEYER, D. Saúde e sexualidade na escola. *Cadernos Educação Básica*. 2004.
- MINAYO MCS e col. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. *Ciência e Saúde Coletiva* 2000; 5: 7-18.
- MINAYO, Maria C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Políticas de Saúde. *Projeto Promoção da Saúde. Saúde na Escola*. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2002a.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. As Cartas da Promoção da Saúde. [on line]. Brasília (DF); 2002b. Disponível em <URL: http://www.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartas_promoção.pdf> Acesso:20/06/2010
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais : primeiro e segundo ciclos*. Brasília (DF):MEC/SEF; 1997.
- MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência e Saúde Coletiva*, n. 13, Sup. 2, p. 2133-2144, 2008.
- MIZUKAMI, M. G. N. Diretrizes e PCNs. Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores, 5., 1998. Águas de São Pedro. *Anais*. Disponível em: <http://www2.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n12.html> Acesso em: 22 nov., 2010.
- MOIZES, J. S.; BUENO, S. M. V. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. *Revista da Escola de Enfermagem, USP*, São Paulo, v. 44, n.1, mar., 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S008062342010000100029&lng=en&nrm=iso Acesso em: 28 de dez. de 2012.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M.C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007.
- MORAES, M. S. S. *Temas Transversais em Educação*. Ementa de disciplina do Curso de Pós Graduação em Educação para a Ciência da UNESP. Bauru: 2002.
- MORAES, M. S. S.; ANDRADE, T. C. B.; CASTRO, R. M. S. A. e ORTIGOSA, M. A. J. Temas PolíticoSociais/ Transversais na Educação Brasileira: o discurso visa à transformação social? In: *Ciência Geográfica*. Bauru, n. 2, v. IX, p.199-204, maio/ago. 2003.
- MORENO, M. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna, 1999.

- _____. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Maria Dolores et al. *Temas transversais em educação*. São Paulo: Ática, 1998.
- MORIN, E. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- MORIN, E. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MORIN, E. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In: MOROSINI, M. C.; AUDY J. L. N. (Orgs). *Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 22-28.
- MOSQUERA, J. J. M; STOBÄUS, C. D. Educação, saúde e drogodependência: uma relação crítica. *Ver. Educação*. Porto alegre, anoXXIV, n.45, p.33-48, Nov.2001.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Boletim informativo da 7ª Conferência Global sobre a Promoção da Saúde - Nairobi 2009 N°01 - 27 Outubro de 2009*. Disponível em: http://cspace.eportuguese.org/tiki-download_file.php?fileId=173. Acesso em 07/05/2011.
- OLIVEIRA M.L. Concepções, dificuldades e desafios nas ações educativas em saúde para escolares no Brasil. *Divulg. Saúde Debate* 1997; 18: 43-50.
- OLIVEIRA M.L.C.L. *Educação em Saúde na escola pública: limites e possibilidades – uma reflexão histórica sobre a formação do educador*. Rio de Janeiro; 1991. [Dissertação de Mestrado - Instituto de Estudos Avançados da FGV]
- OPAS/OMS. *Escuelas Promotoras de Salud: modelo y guía para la acción*. Washington (DC): OPS; 1996a. (HSP/SILOS, 36)
- OPAS. Reunión y Asamblea Constitutiva - *Red Latinoamericana de Escuelas Promotoras de Salud. Memoria Primera Reunión y Asamblea Constitutiva - Red Latinoamericana de Escuelas Promotoras de Salud*. San José: Organización Panamericana de la Salud, 11-13 nov. 1996b.
- PAIXÃO, W. *História da Enfermagem*. 5. ed. Rio de Janeiro: Julio C, 1979.
- PÁTARO, R. F., BOVO, M. C. A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 4, n. 6, jan./jul. 2012.
- PÁTARO, R. F. *O trabalho com projetos na escola: um estudo a partir de teorias de complexidade, interdisciplinaridade e transversalidade*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000438560> Acesso em: julho de 2012.
- PÁTARO, R. F.; PÁTARO, C. S. O. Temas transversais e o trabalho com projetos: uma experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. *Revista Espaço Acadêmico*, UEM, n. 127, p. 48-55, dez. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13132> Acesso em: maio 2012.
- PEREIRA, K.A.B.P.; BITTAR, M.; GRIGOLI, J.A.G.G. *A transversalidade e interdisciplinaridade em Educação Ambiental: uma reflexão dentro da escola*. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/ Acesso em: outubro de 2012.

PELICIONI, M. C. F.; PELICIONI, A. F. Educação e promoção da saúde: uma retrospectiva histórica. *Revista O mundo da saúde*, São Paulo, v. 31, n. 31, p. 320- 328, jul./set. 2007.

PELICIONI, MCF. *Educação em saúde e educação ambiental: estratégias de construção da escola promotora da saúde*. São Paulo; 2000. [Tese de Livre-Docência - Faculdade de Saúde Pública da USP]

PELICIONI, Maria Cecília Focesi; Torres, André Luis. Escola Promotoras de Saúde. São Paulo; USP/FSP/HSP; 1999. 14 p. (Série monográfica do Departamento de Prática de Saúde Pública, Eixo Promoção da Saúde, 12). Disponível em meio eletrônico em: www.bvssp.fsp.usp.br/tecom/docs/1999/pel001.pdf Acesso em 17/06/2010

REVELES A.G., TAKAHASHI R.T. Educação em saúde ao ostomizado: um estudo bibliométrico. *Rev Esc Enferm USP*. 2007; 41: 245-50.

SILVEIRA, G.T. *O ensino em saúde no sistema estadual de ensino: do discurso legal à prática*. São Paulo; 1994. [Monografia de Mestrado - Faculdade de Saúde Pública da USP], 1994.

STEPHANOU, M. Currículo escolar e educação da saúde: um pouco de história do presente. In: Meyer DEE, organizadora. *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação; (*Cadernos Educação Básica*; 4), 1998, p.19-35.

SANDIN ESTEBAN, M.P. *Pesquisa Qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto alegre: AMGH, 2010.

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

SCHMIDT, M. L. S. *Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas*. Psicol. USP, São Paulo, v. 17, n. 2, Junho, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642006000200002&lng=en&nrm=iso Acesso em: jan. 2013

SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa participante e formação ética do pesquisador na área da saúde. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, Apr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000200014&lng=en&nrm=iso Acesso: 20 fev. 2011.

SCLIAR M. *Do Mágico ao social: a trajetória da saúde pública*. Sebrae, 2002.

SCLIAR, Moacyr. História do conceito de saúde. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312007000100003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 abr. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312007000100003>.

SILVA, A. L. A. *et al* . Comunicação e enfermagem em saúde mental: reflexões teóricas. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 8, n. 5, out., 2000.

SILVA, G. L. DA; MOREIRA, M. I. I. *Saberes significativos e temas transversais: uma concepção de cidadania no currículo da EJA*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_saberes.pdf Acesso: em 22 de janeiro de 2012.

- SILVA JÚNIOR, C. A. Parâmetros curriculares nacionais: uma discussão em abstrato. In: C. S. Bissoli da Silva; L. M. Machado (orgs.). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* (pp. 87-92). São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- SILVA, L. H. O. da; PINTO, F. N. P. Interdisciplinaridade: as práticas possíveis. *Revista Querubim – Revista eletrônica de trabalhos científicos - Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais*. Ano 5, 2009. ISSN 1809-3264
- SILVA, M. B.; GRIGOLO, T. M. *Metodologia para iniciação à prática da pesquisa e da extensão II*. Florianópolis: UDESC, 2002.
- SILVA, M.J.P. *Comunicação tem remédio: a comunicação nas relações interpessoais em saúde*. 2 ed. São Paulo, Gente, 1996.
- SILVA, T.R.N., Arelaro LRG. Orientações legais na área de currículo nas esferas federal e estadual a partir da lei 5.692/71. *Cad. CEDES* 1987; p. 13-21.
- SOUSA, L. B. de; TORRES, C.A.; PINHEIRO, N. C.P.; PINHEIRO, A. K. B. práticas de educação em saúde no Brasil: a atuação da enfermagem. *Rev. enferm. UERJ*, Rio de Janeiro, 2010 jan/mar; 18(1)55-60, 2010.
- SOUZA, F. G. M.; et al. Educação em Saúde, enfermeiros e criatividade: a interconexão necessária para o processo educativo. *Online Brazilian Journal of Nursing*. v. 6, n.2, 2007. Disponível em: <http://www.uff.br/objnursing/index.php/nursing/article/view/j.1676-4285.2007.829/223>. Acessado em: 27 de fevereiro de 2013.
- TEFANELLI, M.C. *Comunicação com o paciente: teoria e ensino*. São Paulo, EDUSP, 1992.
- TEIXEIRA, B de B. Uma política e vários contextos: os PCN do ensino fundamental. *Revista Científica Internacional*. Inter Science Place. Ano1-n/º03. Dez-2008.
- THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, Dec. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300010&lng=en&nrm=iso Acesso em: 23 Jan. 2013.
- THIOLLENT, M. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In BRANDÃO, C. R. (Org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 82- 103.
- THIOLLENT, M. *Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortes, 2000.
- VALADÃO, M. M. *Saúde na escola: um campo em busca de espaço na agenda intersetorial*. 2004. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo- USP, São Paulo, 2004.
- VARELA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *The embodied mind: cognitive science and human experience*. Cambridge: The MIT press, 2000.
- WHO - World Health Organization. *Comprehensive School Health Education*. Promoting health through schools. The World Health Organization's Global School Health Initiative. Genebra: WHO; 1996a.
- _____. *Improving School Health Programmes: barriers and strategies*. Genebra: WHO/HPR/HEP; 1996b.
- WATZLAWICH, P. et al. *Pragmática da comunicação humana*. São Paulo, Cultrix, 1981

YACH, D. The use and value of qualitative methods in health reserch in developing countries. *Social Science e Medicine*, v. 35, n. 4, p. 603- 612, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Temáticas Transversais: educação para a saúde e orientação sexual no ensino fundamental

Pesquisadora: Silvana Maria Zarth

Orientador: Dr. Claus Dieter Stobäus

Você está sendo convidado/a participar desta pesquisa, que tem por objetivo realizar diagnóstico situacional entre professores do ensino fundamental de uma Escola Pública do município de Porto Alegre, pertinente a práticas no ensino das Temáticas Transversais; discutir com professores do ensino fundamental com base no diagnóstico situacional sobre pontos relevantes referentes às Temáticas Transversais/Bloco Educação para Saúde e Orientação Sexual, promovendo ação educativa dos envolvidos nas discussões grupais; programar uma proposta de ações que viabilizem a transversalidade no ensino fundamental com base no diagnóstico situacional e discussões de grupo. Sua participação é voluntária, através da participação em grupos focais, gravados e transcritos; sendo excluídos os dados que possam identificá-lo.

Caso você decida não participar ou optar por desistir de continuar em qualquer momento tem absoluta liberdade de fazê-lo. Sua participação lhe trará o benefício de saber que contribuiu para a melhor compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico, bem como para qualificação de seu trabalho a nível individual e coletivo.

Ao assinar este termo você estará declarando que foi informado claramente sobre os objetivos do projeto de pesquisa, da garantia de requerer resposta a qualquer dúvida acerca dos riscos, benefícios e outros assuntos relacionados à investigação, da liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo, bem como da segurança de que não será identificado e que será mantido o caráter confidencial das informações fornecidas.

Caso necessite algum esclarecimento sobre sua participação no estudo poderá contatar com a resposta da pesquisadora do projeto, através do telefone 96943626, ou da FACED-PUCRS- 3320-3620. Para esclarecimento de dúvidas sobre aspectos éticos, o telefone do Comitê de Ética da PUCRS é 3320-3345.

Nome do sujeito participante:

Assinatura do sujeito participante:

Assinatura da pesquisadora:

OBS. Documento em duas vias. Uma para o sujeito participante e outra para a pesquisadora.

APÊNDICE B - REGISTRO DO GRUPO FOCAL

Local:

Data:

Horário de início:

Horário de término:

Número de participantes:

Mediador:

Registro das impressões:

Registro da condução do próximo grupo:

APÊNDICE C - ROTEIRO/GUIA FACILITADOR PARA OS ENCONTROS

1º dia

1º momento (5-10'): Apresentação dos participantes, apresentação do estudo, levantamento de expectativas e acordo de convivência.

2º momento (15'): Atividade integradora (confraternização).

3º momento (20-30'): Atividade disparadora ou aquecimento para o tema (filme, texto, reflexão, música, cartaz...).

4º momento (45'): Apresentação das questões desencadeadoras das discussões ou da atividade. Aprofundamento do tema e feedback sobre o tema.*

5º momento (5-10'): Reavaliação do encontro (síntese, agradecimento, renovação do convite para o próximo encontro).

2º dia até término dos encontros

Repetir do terceiro ao quinto momento podendo haver uma atividade integradora entre o terceiro e quarto momento.

ANEXOS

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL DR. EMÍLIO KEMP

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DR. EMÍLIO KEMP
Rua Monteiro Lobato, 475 – Fone: 3336-6212 – Fax: 3384 4879 – Porto Alegre
Decreto de Criação nº 8760 de 11/01/1958 – D.O.E. 12/03/1958
Portaria de Aut. Func. Nº 29583 de 02/08/1953 – D.O.E. 09/08/1983
Decreto de Recl. Nº 19.818 de 13/08/1969 – D.O.E. 13/08/1969

Of. Nº 08/2011

Porto Alegre, 03 de março de 2011.

Ao Programa de Pós Educação

Informamos a Vossa Senhoria que é de nosso interesse que a Doutoranda SILVANA MARIA ZARTH, possa coletar seus dados para a tese do doutorado em Educação na PUC.

Salientamos a possibilidade desta atividade em nossa instituição de Ensino.

Respeitosamente,
Agradecemos


Denise Pirillo Pinto
Id. 1355970 G1
E.E.E.F. Dr. Emilio Kemp
Diretora

Ao Orientador:
Dr. Claus Dieter Stobäus
N/Capital

Escola Estadual de Ensino
Fundamental Dr. Emílio Kemp
Decreto de Criação 8760 de 11/02/58
Portaria 00318 15/12/00 DO 19/12/00
Apostila 00146 10/05/01



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

OF. CEP-855/11

Porto Alegre, 24 de maio de 2011.

Senhor Pesquisador,

O Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS apreciou e aprovou seu protocolo de pesquisa registro CEP 11/05447 intitulado "**Temas transversais no ensino fundamental: Educação para a saúde e orientação sexual**".

Salientamos que seu estudo pode ser iniciado a partir desta data.

Os relatórios parciais e final deverão ser encaminhados a este CEP.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Rodolfo Herberto Schneider
Coordenador do CEP-PUCRS

Ilmo. Sr.
Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus
FACED
Nesta Universidade

PUCRS

Campus Central
Av. Ipiranga, 6690 – 3º andar – CEP: 90610-000
Sala 314 – Fone Fax: (51) 3320-3345
E-mail: cep@pucrs.br
www.pucrs.br/prppg/cep

PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO
GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

COMISSÃO CIENTÍFICA

PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 29/2011

Título do Projeto:
**Temáticas Transversais: Educação para Saúde e Orientação sexual
no Ensino Fundamental**

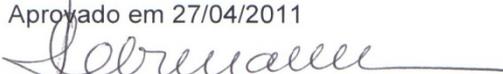
Pesquisador(es):

Dr. Clauss Stobaus (orientador)
Silvana Zarth (orientanda)

O projeto de pesquisa atende aos requisitos exigidos, tendo as suficientes especificações teórico-metodológicas e a explicitação dos seus instrumentos de pesquisa. Prevê também o Termo de Consentimento Informado para seus informantes. O projeto tem como intervenção principal a realização de grupos focais com professores do ensino fundamental, abordando temas como a transversalidade, a saúde e a educação sexual. Tendo em vista a natureza de tais temas, sobretudo sexualidade e gênero, sugerimos o encaminhamento para o Comitê de Ética.

Sugerimos apenas uma pequena alteração no título, com vistas a torná-lo mais claro: **Temáticas Transversais no Ensino Fundamental: Educação para Saúde e Orientação sexual**

Aprovado em 27/04/2011


Profª Nadja Hermann
Coordenadora da Comissão Científica