

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA SAÚDE

Juciele Weirich

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL:
uma proposta de formação docente em serviço para o Programa de Educação em Tempo
Integral

Porto Alegre
2024

Juciele Weirich

Educação alimentar e nutricional no ensino fundamental:
uma proposta de formação docente em serviço para o Programa de Educação em Tempo
Integral

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Saúde.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha

Porto Alegre

2024

Catálogo na Publicação

Weirich, Juciele

Educação alimentar e nutricional no ensino fundamental : uma proposta de formação docente em serviço para o Programa de Educação em Tempo Integral / Juciele Weirich. -- 2024.

177 f. : il., graf., tab. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) -- Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde, 2024.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha.

1. Ensino e formação. 2. Saúde. 3. Formação de professores. 4. Educação Alimentar e Nutricional. 5. Políticas públicas. I. Título.

Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da UFCSPA com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Folha de Aprovação

Juciele Weirich

Educação alimentar e nutricional no ensino fundamental:

uma proposta de formação docente em serviço para o Programa de Educação em Tempo

Integral

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Saúde.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha

Aprovada em: 14/ 10/ 2024.

BANCA EXAMINADORA:

Dra. Cleidilene Ramos Magalhães (UFCSPA / PPGENSAU)

Dra. Fernanda Pons Madruga (UFPEL)

Dra. Daniela Cardoso Tietzmann (UFCSPA / POFSAUDE)

A minha mãe (*in memoriam*),
por me dar a vida;
A meu pai (*in memoriam*),
por ensinar sobre a vida;
A Deus,
por ser o autor da minha história,
interlocutor dos meus passos e
provedor desta conquista!

AGRADECIMENTOS

Enfim, os agradecimentos...

Foram tantos momentos, em meio a anseios e incertezas, que pensei “se, de fato, chegar o dia de redigi-los, devo me lembrar...”. Confesso, também, que pensei em pular os agradecimentos, não perder tempo com “opcionais”! Provavelmente, é o que muitos fariam, contudo eu estaria sendo incoerente aos sentimentos que, tantas e tantas vezes, se fizeram presentes e que, talvez, determinaram minha persistência e motivação!

Agora, sim, posso e devo, dar forma definitiva a esses...

Às professoras Cleidilene Ramos Magalhães e Maria Isabel da Cunha, primeiramente, porque me deram a oportunidade de ingressar no PPGENSAU. Poderia ter sido apenas um processo de ensino-aprendizagem, mas, para mim, foi muito além disso... Foi um estímulo frente ao recente falecimento do meu pai, um desafio em meio ao enfrentamento da doença da minha “querida tia Noemia” e aos obstáculos impostos pelas mudanças profissionais. Vocês marcaram essa trajetória, por um lado, por compartilharem conhecimentos, cada qual, de sua forma, por outro, pelo acolhimento que me ajudou a acreditar e seguir...

À “querida tia Noemia”, exemplo de fé, de força, coragem e bondade! És merecedora de agradecimento, pelo simples fato de existir!

À minha madrastra Denize de Fátima Zavasqui, por estar ao meu lado, pelo apoio disponibilizado, sempre, mas de forma muito particular, neste momento de tantas provações impostas pela vida. Você me fez tentar, soube me ouvir, soube calar, soube perdoar, e me ensinar a ser uma pessoa melhor. É, talvez, agora eu possa dizer, a minha amiga Denize!

À minha colega e chefe Simone Vieira Garcia, não somente pelo apoio e liberações para que eu tivesse meus “momentos de foco no texto do mestrado”, mas também por me estimular e me motivar a não desistir. Devo registrar que não é somente para mim, és líder/gestora que reconhece as capacidades de todos e valoriza a qualificação profissional!

Por fim, agradeço a todas as colegas do Hospital de Pronto Socorro, pois, de uma forma ou outra, contribuíram para que eu conseguisse chegar até aqui!

RESUMO

A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) é tema emergente no cenário da escola fundamental, incluído nos currículos como um dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), e o conhecimento e a compreensão do professor sobre a temática têm sido evidenciados como componentes essenciais ao seu desenvolvimento. Assim, neste estudo, a formação docente para a EAN constituiu-se enquanto temática de aprofundamento, estando vinculada à *Área de Concentração Educação e Formação em Saúde* do PPGENSAU, inserida na linha de pesquisa *Currículo, Formação, Docência e Ensino na Saúde*. Posto isso, esta dissertação objetivou identificar os saberes, concepções e práticas de professores do Ensino Fundamental a serem considerados na construção de um produto educacional direcionado à formação continuada docente em EAN para o Programa de Educação em Tempo Integral (Peti). Utilizou-se um desenho multimétodo, com abordagem exploratória-descritiva. A recolha de dados constou de levantamento bibliográfico, seguido de coleta de campo, com aplicação de questionário misto, o qual ocorreu em paralelo com a Observação Participante (OP). Valeu-se da análise estatística, análise de conteúdo e, para a análise concomitante, o princípio de triangulação. O lócus da pesquisa foram cinco escolas de ensino fundamental pactuadas ao Peti da Rede Pública de Educação do município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Compuseram a população do estudo docentes que ministravam aulas do 6º até o 9º ano (N=64). Um total de 35 professores responderam ao questionário misto, cujos resultados obtidos fundamentaram a elaboração do produto científico, que inclui informações dos saberes e das práticas de EAN em atividades escolares, bem como a pesquisa de conhecimentos sobre nutrição, alimentação e hábitos saudáveis. Dados da OP correspondem à parte qualitativa, obtidos a partir da experiência em reuniões mensais de planejamento pedagógico das escolas participantes, e foram constitutivamente interligados aos achados do questionário e das reflexões derivadas da literatura. De modo geral, os resultados apontaram peculiaridades do trabalho e a necessidade da superação de concepções que dificultam o reconhecimento da integração entre áreas do conhecimento e a motivação docente. Ao mesmo tempo, indicaram a presença de saberes, concepções e práticas favoráveis à EAN. A construção do produto educacional teve como eixo central os resultados da triangulação, por meio da qual os critérios e parâmetros foram definidos, levando, assim, a uma proposta de iniciação docente para o Peti, no modelo de “curso de aperfeiçoamento profissional”, caracterizado por ensino em serviço, intitulado Proposta para Programa de Residência Profissional na Educação Integral. O produto foi avaliado/validado pela banca examinadora e

posteriormente será submetido à consulta de todos os interessados, sendo a sua aplicação, em primeira instância, realizada *a posteriori*. Espera-se contribuir para a estruturação de políticas e/ou programas voltados à formação docente de campo interdisciplinar e transdisciplinar, principalmente que privilegiem o aperfeiçoamento dos processos de ensino-aprendizagem de TCTs – como a Educação em Saúde e EAN, em especial na perspectiva do trabalho colaborativo. Além disso, vislumbra-se provocar a reflexão e o debate sobre oportunidades do programa de iniciação à docência para as requeridas mudanças no ensino tradicional de disciplinas, reconhecendo a relevância destas na construção da EAN.

Palavras-chave: Ensino e formação. Saúde. Formação de professores. Educação Alimentar e Nutricional. Políticas públicas.

ABSTRACT

Food and Nutrition Education (EFN) is an emerging theme in the elementary school scenario, included in the curriculums as one of the Contemporary Cross-Cutting Themes (TCCs), and the teacher's knowledge and understanding of the theme have been highlighted as essential components for its development. Thus, in this study, teacher training for EFN was constituted as a theme for in-depth study, being linked to the Area of Concentration Education and Training in Health of the PPGENSAU, inserted in the research line Curriculum, Training, Teaching and Teaching in Health. Therefore, this dissertation aimed to identify the knowledge, concepts and practices of elementary school teachers to be considered in the construction of an educational product aimed at continuing teacher training in EFN for the Full-Time Education Program (PETF). A multi-method design, with an exploratory-descriptive approach. Data collection consisted of a bibliographic survey, followed by field collection, a mixed questionnaire was carried out, which occurred in parallel with Participant Observation (PO). The statistical analysis, the content analysis and the accompanying analysis according to the triangulation principle were applied. The locus of the research was five elementary schools agreed to the PETF of the Public Education Network of the city of Porto Alegre, Rio Grande do Sul. The study population was composed of teachers who taught classes from the 6th to the 9th grade (N = 64). A total of 35 teachers answered the mixed questionnaire, whose results obtained supported the elaboration of the scientific product that includes information on EFN knowledge and practices in school activities, as well as research on knowledge about nutrition, food and healthy habits. The OP data correspond to the qualitative part obtained from the experiences in the monthly pedagogical planning meetings of the participating schools and were constitutively linked to the results of the questionnaire and the reflections derived from the literature. In general, the results pointed to specificities of the work and the need to overcome notions that hinder the recognition of the integration between knowledge domains and teacher motivation. At the same time, they pointed to the existence of knowledge, concepts and practices favorable to EFN. The construction of the educational product had as its central axis the results of the triangulation through which the criteria and parameters were defined, thus leading to a proposal for teaching induction for PETI, in the model of a "professional improvement course" characterized by in-service teaching, entitled Proposal for a Professional Residency Program in Comprehensive Education. The product has been evaluated/validated by the review board and will later be submitted to all interested parties for consultation, with application initially a posteriori. The

aim is to contribute to the structuring of policies and/or programs aimed at teacher training in interdisciplinary and transdisciplinary fields, especially those that prioritize the improvement of the teaching-learning processes of TCCs – such as Health Education and EFN, especially from the perspective of collaborative work. Furthermore, it is intended to provoke reflection and debate on opportunities in the teaching initiation program for the required changes in traditional disciplinary teaching, recognizing their relevance in the construction of EFN.

Keywords: Teaching and training. Health. Teacher training. Food and Nutrition Education. Public policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fatores relacionados à formação docente e educação em saúde no cotidiano das escolas.....	24
Figura 2 – Etapas de desenvolvimento da pesquisa	62
Figura 3 – Fases da análise de conteúdo.....	70
Figura 4 – Processo de elaboração do produto educacional	72
Figura 5 – Taxas de participação por unidade escolar.....	76
Figura 6 – Experiência de formação em EAN e prática realizada com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características da unidade escolar	63
Tabela 2 – Características da amostra docente	77
Tabela 3 – Saberes e práticas dos docentes, comparados segundo experiência de formação em EAN	82

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação Continuada	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
BNC-Formação	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP-SMSPA	Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre
CEP-UFCSPA	Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre
CNE	Conselho Nacional de Educação
DHAA	Direito Humano à Alimentação Adequada
DP	Desvio Padrão
EAN	Educação Alimentar e Nutricional
EMEFs	Escolas Municipais de Ensino Fundamental
ES	Educação em Saúde
IES	Instituto de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OP	Observação Participante
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PETI	Programa de Educação em Tempo Integral
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAN	Política Nacional de Alimentação e Nutrição
PPGENSAU	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde
RCLE	Registro de Consentimento Livre e Esclarecido
RME	Rede Pública Municipal de Educação
SAN	Segurança Alimentar e Nutricional
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCTs	Temas Contemporâneos Transversais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1	FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A QUESTÃO DA ESPECIALIZAÇÃO DAS CIÊNCIAS.....	20
2.1.1	Educação em Saúde (ES) na formação de professores	21
2.1.2	Educação Alimentar e Nutricional (EAN) e a formação do nutricionista	28
2.1.2.1	A EAN no campo de formação do nutricionista	29
2.2	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA AS PRÁTICAS DA EAN.....	36
2.2.1	O campo da formação de professores.....	36
2.2.2	Como aprendem os professores?.....	42
2.2.2.1	Os saberes docentes.....	42
2.2.2.2	Aprendizagem do professor.....	45
2.2.3	A prática pedagógica como expressão dos saberes docentes.....	47
2.3	PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM GAP DE OPORTUNIDADE.....	51
3	METODOLOGIA	60
3.1	TIPO DE PESQUISA.....	62
3.2	LOCAL.....	62
3.3	PÚBLICO-ALVO	64
3.4	COLETA DE DADOS	65
3.4.1	Observação participante.....	66
3.4.2	Questionário misto	67
3.5	ANÁLISE DE DADOS	68
3.6	PRODUTO EDUCACIONAL: DAS ORIGENS À CONSTRUÇÃO.....	70
3.7	ASPECTOS ÉTICOS	73
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	74
4.1	PESQUISA BASE: DADOS DE CAMPO	75
4.1.1	Pesquisa de conhecimentos	79
4.1.2	Práticas alimentares e práticas de educação em atividades escolares.....	79
4.1.3	Saberes, atuação e motivação para EAN.....	81
4.2	PRODUTO EDUCACIONAL	84
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
	REFERÊNCIAS	92

ANEXO A – TABELA OECD (2007) – CARACTERÍSTICAS E ELEMENTOS CONSTITUINTES DE PROGRAMAS DE INICIAÇÃO DOCENTE.....	105
ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL	108
ANEXO C – PARECER DE APROVAÇÃO NO CEP-UFCSPA.....	109
ANEXO D – PARECER DE APROVAÇÃO NO CEP-SMSPA	112
APÊNDICE A1 – CARTAZES DIGITAIS (CARTAZ 1).....	116
APÊNDICE A2 – CARTAZES DIGITAIS (CARTAZ 2).....	117
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO MISTO.....	118
APÊNDICE C – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...	133
APÊNDICE D – PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL	136

1 INTRODUÇÃO

Sabidamente, a prevalência de sobrepeso e obesidade continua a aumentar em todo mundo (Abarca-Gómez *et al.*, 2017; Rodriguez-Martinez *et al.*, 2020; WOF, 2024). Globalmente, a trajetória ascendente da obesidade foi impulsionada por modificações dos hábitos alimentares e do estilo de vida, com impactos entre as crianças e adolescentes nas décadas mais recentes, sugerindo que influências cada vez mais obesogênicas do meio afetam todos os estágios da vida (Jaacks *et al.*, 2019; Calcaterra *et al.*, 2023). Tais influências referem-se aos fatores ambientais e culturais que predispõem à atividade física insuficiente e ao consumo de produtos ultraprocessados¹ ricos em gordura, sal e açúcar, com baixos teores de nutrientes, apoiados pela forte publicidade do padrão alimentar globalizado (Popkin; Reardon, 2018; De Bont *et al.*, 2021).

A infância e a adolescência são as fases em que se consolidam os hábitos alimentares (Brasil, 2018a). A existência de excesso de peso nessas etapas da vida está associada à maior chance de manutenção da obesidade na idade adulta (WHO, 2016), ocasionando importantes repercussões à saúde individual, e aos sistemas de saúde com altos custos relacionados ao tratamento da doença e de suas complicações (Brasil, 2021). Assim, para redução ou controle da carga das doenças crônicas, é fundamental investir em ações de promoção de hábitos alimentares saudáveis na infância e adolescência (WHO, 2016).

Nesse contexto, o ensino nas escolas de Educação Básica, quando tidas como locus de cuidado, saúde e educação, pode repercutir não somente no crescimento e desenvolvimento da criança e do adolescente, como também promover saúde ao longo da vida. Além disso, trata-se de um ambiente institucional abrangente que permite alcançar um grande segmento de estudantes, suas famílias e a comunidade em geral, independentemente da classe social do escolar. Portanto, é estratégia promissora para garantir resultados de saúde mais equitativos (Aydin *et al.*, 2021). Nesse sentido, aliado à agenda internacional, no âmbito do governo brasileiro, o tema alimentação escolar vem ganhando destaque não mais somente como uma política de fornecimento de refeições, como também em sua dimensão pedagógica e educativa

¹ Produtos ultraprocessados – como guloseimas, doces, biscoitos recheados, salgadinhos “de pacote”, refrigerantes e macarrão “instantâneo” – são nutricionalmente desbalanceados. Resultam do processamento industrial de substâncias extraídas de alimentos (óleos, gorduras, açúcar, amido, proteínas), derivadas de constituintes de alimentos (gorduras hidrogenadas, amido modificado) ou sintetizadas em laboratório (corantes, aromatizantes, realçadores de sabor e vários tipos de aditivos usados para dotar os produtos de propriedades sensoriais atraentes). São formulados para aumentar a durabilidade, a palatabilidade e reduzir a deterioração microbiana (longa vida de prateleira) e para serem facilmente transportados por longas distâncias, tornando-os acessíveis, atraentes e convenientes, pois são produtos “rápidos”, que estão prontos para o consumo ou pré-preparados prontos para aquecer, substituindo refeições caseiras (Brasil, 2014).

(Brasil, 2009; 2012; 2018b; 2020d). Este progressivo reconhecimento culminou na publicação da Lei n. 13.666/2018 (Brasil, 2018c), que incluiu a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) como tema transversal dos currículos escolares da Educação Básica. Também assegurada na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).

Contudo, aliado à crescente importância dada à EAN no campo escolar, ainda permanecem questionamentos sobre como ela acontece na escola – nas aulas e em seus outros cenários e momentos educativos (Bezerra, 2018). A abordagem de temas transversais é geralmente voluntária, e evidências pressupõem que o conhecimento e a compreensão do professor sobre a temática são fatores significativamente associados ao desenvolvimento de práticas de EAN (Kupolati *et al.*, 2016; Rocha; Facina, 2017; Metos; Sarnoff; Jordan, 2019). Estudos têm descrito que há precariedade no conhecimento do professor sobre o tema (Gürel; Gemalmaz; Dişçigil, 2004; Araya; Fonseca, 2017; Dos Santos Silva; Garcia, 2018). Ademais, são poucas pesquisas nacionais sobre a abordagem da EAN para as diferentes disciplinas que compõem o currículo do Ensino Fundamental. De modo geral, percebe-se que há fragilidade em relação à transversalidade do tema EAN. As publicações focalizam no ensino de Ciências (Pipitone *et al.*, 2003; Oliveira; Da Silva Augusto, 2014; Dos Santos Silva; Garcia, 2018; Menon; Neto; Bernardelli, 2018); ou apresentam experiências pontuais (De Carvalho *et al.*, 2020).

Segundo Schwingel e Araújo (2021), trabalhar o tema transversal da saúde na escola exige do professor uma interação dialógica entre conhecimentos, valores e práticas. Por isso, a efetivação dessa interação está intimamente associada às suas compreensões sobre o que é educação em saúde e promoção da saúde na escola. Aí reside uma ação educativa crítica, necessária nos cursos de formação inicial, mas também deve permanecer ao longo da carreira docente, por meio da formação continuada. Nas palavras de Paulo Freire (2001, p. 43), “na formação continuada de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.”

Neste estudo, os saberes, concepções e práticas dos professores do Ensino Fundamental aparecem entre as motivações para pesquisar, conhecer e remodelar a interface entre as áreas da saúde e educação em práticas escolares, a partir de uma proposta de formação continuada docente em EAN para o Programa de Educação em Tempo Integral (Peti). A escolha da temática ancora-se num pilar construído a partir da história acadêmica e experiência profissional da pesquisadora, quando atuando como nutricionista da Secretaria Municipal de Educação (SMED), e das tendências e lacunas advindas da própria ciência que

tratam da EAN na educação básica, como veremos ao longo do texto desta dissertação. A pesquisa vincula-se à *Área de Concentração Educação e Formação em Saúde do PPGENSAU*, estando inserida na linha de pesquisa *Currículo, Formação, Docência e Ensino na Saúde*.

Com esta perspectiva, buscou-se respostas à seguinte pergunta: Que saberes, concepções e práticas dos professores do Ensino Fundamental, relacionados à interface saúde e educação, podem favorecer uma proposta de formação continuada docente em EAN para o Peti?

Assim, teve-se como objetivo geral identificar os saberes, concepções e práticas de professores do Ensino Fundamental a serem considerados na construção de um produto educacional direcionado à formação continuada docente em EAN para o Peti. A partir dele, elencam-se como objetivos específicos: 1) identificar os saberes dos professores sobre nutrição, alimentação e hábitos saudáveis; 2) conhecer as compreensões relacionadas à nutrição e à autopercepção dos docentes sobre a sua atuação como promotores e educadores em saúde no contexto da EAN; 3) caracterizar o perfil do docente em relação às práticas de EAN em aula; 4) elaborar uma proposta de formação continuada para docentes do Peti, a respeito da EAN.

O texto desta dissertação apresenta, em sua estrutura, esta introdução e quatro capítulos, organizados da seguinte forma:

Introdução – tem como objetivo aproximar o leitor da temática e da importância do problema de pesquisa. Faz-se uma exposição das lacunas que culminaram na questão e, na sequência, apresenta-se os objetivos geral e específicos.

Fundamentação teórica – neste primeiro capítulo, apresenta-se o referencial teórico a fim de situar as concepções de análise e reflexão, as quais, constitutivamente interligadas aos achados da pesquisa de campo, nortearam a construção do produto técnico educacional originado.

Metodologia – este capítulo justifica e descreve o método utilizado para a realização da pesquisa, incluindo o processo de concepção do produto educacional.

Resultados e Discussão – este capítulo analisa e discute os dados de campo e finaliza com uma breve reflexão da aproximação entre a pesquisa e o produto educacional. São apresentados os dois produtos, atendendo ao Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde (PPGENSAU) da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA): manuscrito científico, intitulado “Propositiva de Formação Docente: um *gap* de oportunidade para Educação Alimentar e Nutricional”, e técnico educacional,

intitulado “Proposta para Programa de Residência Profissional na Educação Integral”, que se trata de uma formação continuada para professores recém-licenciados, no modelo “curso de aperfeiçoamento profissional”, caracterizado por ensino em serviço.

Considerações finais – neste capítulo, são especificadas as considerações finais desta dissertação, integrando a discussão teórica e os resultados aos conhecimentos empíricos adquiridos no processo da pesquisa e, por fim, perspectivas futuras.

Seguem-se as *Referências bibliográficas* e os *Anexos*. Por fim, apresento os *Apêndices*, contendo: (A) os cartazes digitais de divulgação da pesquisa, (B) o questionário misto desenvolvido para esta pesquisa, (C) o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e (D) a versão completa do produto educacional desenvolvido na pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresento os principais referenciais teóricos que fundamentam este estudo, situando a temática na Área de Concentração e Linha de Pesquisa do Programa. Dessa forma, procuro contemplar os principais aspectos que contribuíram para o direcionamento dado ao método de pesquisa e que fundamentaram a análise dos achados e a construção do produto técnico educacional originado – uma proposta de formação continuada docente em EAN para o Peti.

Dentro do amplo espectro teórico-conceitual, a formação profissional e os saberes docentes constituíram-se enquanto temáticas de aprofundamento. Assim, a estruturação dá-se através de três tópicos principais: 1) formação profissional e a questão da especialização das ciências; 2) formação continuada de professores para as práticas de EAN, incluindo o campo de formação docente, seus saberes e suas práticas pedagógicas; e, por fim, 3) aspectos relacionados à fase de iniciação à docência vista sob o olhar da oportunidade de EAN.

Para aprofundar a problemática da formação e atuação docente, conto com as contribuições de Bernadete Gatti, Carlos Marcelo Garcia, Maria Isabel da Cunha e Maurice Tardif. Quanto à Educação em Saúde (ES) no campo da formação docente, contarei com as abordagens de vários autores, especialmente Adriana Mohr e Virgínia Schall. Também me acompanham autores que têm pesquisado sobre a EAN e a formação do nutricionista, como Elisabetta Recine, Fernanda Pons Madruga, Francisco de Assis Guedes de Vasconcelos, Isabela Cicaroni Ottoni, Nilce Maria da Silva Campos Costa, entre outros.

2.1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A QUESTÃO DA ESPECIALIZAÇÃO DAS CIÊNCIAS

Nesta seção, trago para o debate a constituição da profissionalidade docente para ES e EAN, a partir dos cursos de formação de professores e nutricionistas, no contexto da ainda existente fragmentação das ciências, focalizados no referencial biologicista, em contrapartida às necessidades pedagógicas de uma sociedade em constante transformação.

Considerando que a literatura demonstra as mais variadas expressões, a saber, “educação para a saúde”, “educação popular em saúde”, “educação e saúde”, “educação em saúde”, “educação na saúde”, entre outras, esclareço que assumo a perspectiva que envolve os campos da educação e da saúde, e de suas relações, com foco no âmbito da escola. Portanto, vou referir a *educação em saúde*, utilizando as concepções de Mohr (2002) e Machado *et al.*

(2007), como sendo uma área de conhecimento transversal e atuação interdisciplinar, cujo objetivo é construção do processo educativo crítico e reflexivo, que levem à conscientização individual e coletiva de responsabilidades e de direitos à saúde, permitindo a autonomia dos indivíduos nas suas escolhas e decisões. A partir dessa perspectiva, para designar a educação formal no âmbito da escola, as atividades de ES devem ser:

[...] realizadas como parte do currículo escolar, que tenham uma intenção pedagógica definida, relacionada ao ensino-aprendizagem de algum assunto ou tema relacionado com a saúde individual ou coletiva. O qualificativo de intenção pedagógica definida é necessário, pois caracteriza que a atividade foi planejada e organizada de maneira deliberada, com o objetivo de ensinar algo a alguém [...]. Pode, também, incluir profissionais de áreas distintas à da educação, que estejam articulados com a proposta curricular [...] (Mohr, 2002, p. 38).

Portanto, a ES em práticas escolares, em especial a EAN, não se limita a ações isoladas ou projeto de uma disciplina específica, mas, sim, envolve a inclusão curricular e o planejamento intencional de uma prática contínua. Nessa abordagem, não só o cuidar de sua saúde e alimentação deve ser focalizado, mas também a interação e o compartilhamento de conhecimento entre os profissionais de diversas disciplinas, contribuindo para a formação integrada e coesa às necessidades do estudante.

2.1.1 Educação em Saúde (ES) na formação de professores

Inicialmente, faz-se necessário apresentar algumas considerações históricas sobre a temática que será aqui abordada para, então, situá-la no contexto da formação de professores. A ES têm sido objeto de trabalho curricular com diferentes abordagens e em diversos momentos da educação brasileira (Martins, 2019). A análise histórico-crítica da ES no país, que remonta ao século XIX, diz respeito às regras que estabelecem a educação a partir do Estado, no sentido de manter e ampliar a hegemonia da classe dominante, com as ações que se reduziam à doença e uma relação de causa e efeito de ordem estritamente biológica (Mohr; Schall, 2018).

Enquanto prática organizada, pode-se dizer que as abordagens de educação em saúde nos programas escolares ganharam impulso a partir do início do século XX (Martins, 2019). Nessa época, porém, marcada por grave crise sanitária, as perspectivas biologicista e higienista orientavam essas práticas (Monteiro; Bizzo, 2014). Essas primeiras abordagens estiveram fundamentadas em uma visão positivista, tendo como foco corrigir, através da higiene, as questões que comprometem a saúde da criança, e tendo a saúde individual como

base da estabilidade e segurança da nação. Nesse sentido, Lima (1985 *apud* Mohr; Schall, 2018, p. 66) lembra que a “escola não seria apenas o espaço de ensino, mas um agente terapêutico, recaindo sobre o professor a tarefa de transformar o mundo”.

A partir de 1971, através do art. 7 da Lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971), a ES se tornou obrigatória nas escolas, devendo ser instituída por meio de programas de saúde nos currículos de 1º e 2º graus, com o objetivo de estimular o conhecimento e a prática da saúde básica e da higiene. Em 1996, essa lei foi revogada, passando a vigorar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Um dos pontos de destaque desse documento é que os Programas de Saúde foram excluídos do texto da lei, e somente faz referência ao tema quando cita o dever do Estado com educação escolar pública, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Marinho; Da Silva, 2013). Porém, apesar de não estarem claramente presentes nessa lei, nota-se que os textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) incluem como tema transversal, nos currículos escolares, os conteúdos de educação **para a** saúde.

Propositalmente, utilizei o destaque na expressão “educação **para a** saúde”. A crítica apresentada na literatura, referente ao seu emprego, alega que ela ainda traduz a concepção positivista e verticalizada da educação. A visão subjacente é uma educação com foco na mudança comportamental, através de orientações acerca de condutas saudáveis, atitudes, valores e procedimentos (Mohr, 2002; Falkenberg *et al.*, 2014).

Atualmente, a ES se apresenta na BNCC como uma das seis macroáreas temáticas dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), envolvendo as questões referentes à saúde e, especificamente, a Educação Alimentar e Nutricional (Brasil, 2019c). Nesta nova conformação, passou a ser referida apenas como “saúde” e, diferentemente dos PCNs, em que a abordagem do tema não era obrigatória, assim tornou-se com a sua inclusão nos currículos e propostas pedagógicas:

§1º - Os currículos devem incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas, e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que afetam a vida humana em escala local, regional e global, observando-se a obrigatoriedade de temas tais como o processo de envelhecimento e o respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; a educação ambiental; **a educação alimentar e nutricional**; a educação em direitos humanos; e a educação digital, bem como o tratamento adequado da temática da diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica, na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira (Brasil, 2017, p. 6-7, grifo meu).

Contudo, a relação entre Saúde e Educação, no que diz respeito à formação inicial e continuada do profissional docente, salvo algumas exceções, ainda não se efetivou de fato. Nesse cenário, como afirma Martins (2019), de maneira geral, a formação do professor para a educação em saúde é muito deficiente. Conforme a explicação da autora, a falta de preparo pode ser verificada tanto no campo teórico quanto prático. Quando a formação teórica é abordada no campo de especialidade (licenciatura em ciências biológicas, por exemplo), o educador tem limitações sobre procedimentos didáticos ou, ainda que esses sejam de seu domínio, há dificuldades em desenvolvê-los na prática da aula. Estudos de Leonello e L'abbate (2006) e Batista *et al.* (2020) demonstram, também, a falta de abordagem transversal do tema ES nos currículos e planos de ensino de cursos de pedagogia.

Pesquisas referentes às atividades desenvolvidas na escola encontram resultados semelhantes, evidenciando que as atividades pedagógicas e as concepções dos docentes não refletem a proposta da ES, tanto na questão de repetir a hegemonia biologicista quanto na dificuldade e falta de subsídios para a abordagem pedagógica transversal e o trabalho interdisciplinar (Marinho; Da Silva, 2013; De Oliveira Martins; De Rosso Krug; Soares, 2014; Castanha *et al.*, 2017; Silva; Garcia, 2017; Cezari; Pereira, 2017; Pereira; Mello-Silva, 2021). Entre as dificuldades relatadas para trabalhar o tema saúde na escola estão a falta de conhecimentos do professor ou uma formação insuficiente sobre a temática em questão (Dos Santos *et al.*, 2015; Almeida Callai; Ferraz de Jesus; Sawitzki, 2017; Almeida, 2019).

A revisão bibliográfica realizada por Schwingel e Araújo (2021) apontou que não há como separar os conhecimentos, os valores e as práticas de ES realizadas na escola da formação docente. Os autores concluem que as fragilidades dessa ação educativa na escola são decorrentes, principalmente, da formação de professores, quer seja na formação inicial ou na formação continuada.

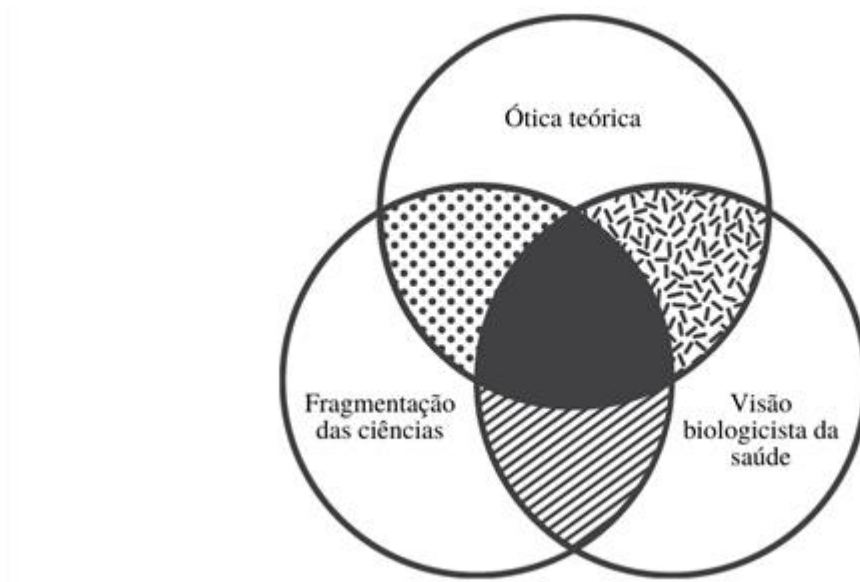
Essa dimensão é defendida por Cunha (2001, p. 104), ao refletir sobre a tradicional organização acadêmica do currículo:

Os Cursos de Licenciatura não se definem apenas pelo currículo explícito que adotam nem pelas ênfases em conteúdos específicos que ministram. Muito mais do que isto, eles revelam visões de conhecimento, de educação e de prática pedagógica. E tudo indica que estes valores presentes e manifestos na prática cotidiana são elementos de formação muito mais poderosos do que os conteúdos desenvolvidos. As tradicionais dicotomias entre sujeito e objeto, conteúdo específico e matérias pedagógicas, saber e saber fazer, ciências naturais e ciências sociais, teoria e prática, mesmo que negadas no campo discursivo dos docentes, revelam-se com intensidade assustadora na formação dos licenciandos, porque vão construindo os constructos imaginários sobre os quais sua futura docência se alicerçará.

Através dos estudos citados e das questões teóricas sobre a profissão docente, foi

possível verificar três principais fatores presentes na tensão entre formação do profissional docente e a educação em saúde que se concretiza nos cotidianos das escolas, apresentados a seguir:

Figura 1 – Fatores relacionados à formação docente e educação em saúde no cotidiano das escolas



Fonte: A autora (2024).

Curioso é notar que os aspectos históricos do tema ES parecem estar imbricados nos campos da educação e da saúde, considerados os desafios do paradigma tradicional da formação docente, que se apresenta como um desafio a enfrentar.

Tardif (2014) assinala que a formação do professor, historicamente, esteve centrada no conhecimento disciplinar, conhecimentos esses, nas palavras do autor, “produzidos geralmente numa redoma de vidro”, sendo somente os estágios ou outras atividades do gênero que se constituem em campo da problematização da prática. Assim, indica que “[...] essa visão disciplinar e aprisionante da formação profissional não tem mais sentido hoje, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais”. Vaillant e Marcelo (2012, p. 63) colaboram com essa reflexão, afirmando que “a universidade e a escola devem dialogar para que a formação inicial fale a linguagem da prática, mas não uma prática apoiada na mera transmissão, uma prática profissional comprometida com a ideia de que todos nós somos trabalhadores do conhecimento”.

A problemática da fragmentação das ciências não é específica da formação docente, contudo representa um peso muito maior quando se atribui a esse profissional a tarefa de melhorar a educação de uma sociedade (Brasil, 2019b).

Dados apresentados por Gatti (2014) revelam fragilidades nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura com forte tradição no aspecto disciplinar que, em geral, se mostram também presentes nos currículos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES). Os cursos oferecidos por essas instituições, salvo raras exceções, mostram estruturas curriculares fragmentadas, estanques entre si, sem disciplinas articuladoras, e direcionam os saberes para a área de conhecimento específico e dos conhecimentos pedagógicos. Segundo a autora, em sua organização “constata-se claramente a ausência de integração formativa na direção de um perfil profissional de professor para atuar na educação básica” (Gatti, 2014, p. 39). Assim, quanto aos saberes universitários e saberes docentes,

[...] pode-se perguntar se a formação panorâmica e fragmentada, reduzida, encontrada nos currículos dessas licenciaturas, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica, em seus diferentes níveis, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos (Gatti, 2014, p. 39-40).

Vem somar-se a essa realidade o fato de que as Diretrizes Nacionais têm apresentado insuficientes elementos para que os formadores de professores promovam as mudanças necessárias. Nesse sentido, Gatti (2014) chama a atenção para a importância de um olhar especial ao peso do institucional já instalado nas IES.

O que é necessário em conhecimento disciplinar a um professor para atuar na educação básica não é menor ou mais aligeirado, mas pode ser diferente, em alguns aspectos, do que é necessário para formar um especialista *stricto sensu*. A relação licenciatura versus bacharelado está mal resolvida. [...] e isso seria realmente difícil de esperar pela cultura formativa prevalente e pela falta de discussões multidisciplinares e interdisciplinares sobre a questão, no contexto de um conhecimento das demandas da educação básica (Gatti, 2014, p. 37-38).

[...] a dimensão da dificuldade de superação no mundo acadêmico de uma postura cultural fincada em uma tradição de longa data, reproduzindo preceitos que, em vários contextos histórico-sociais, já se acham superados, mesmo que disso não tenham consciência clara (Gatti, 2014, p. 37-38).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), recentemente promulgadas, reorganizam o ensino da profissão, ao encontro das dimensões da ES. Por outro lado, embora os campos de experiência interdisciplinar tenham sido suscitados, esses documentos não fazem menção aos temas transversais, tão importantes para integrar as três dimensões das competências profissionais docentes.

Nesse contexto, a ES continua a assumir um caráter periférico na organização historicamente construída, não sendo reconhecida como conteúdo de ensino, ficando a cargo quase exclusivo do professor de ciências, quando trabalha na sua disciplina. Esse tema, certamente, não é recente (Focesi, 1990; Mohr, 2002), mas merece permanente destaque, compreendendo que até mesmo os professores de biologia/ciências, em geral, também não possuem conhecimentos adequados, sendo suas práticas embasadas em uma visão cientificista da temática da ES (Neves *et al.*, 2019; Silva; Garcia, 2017; Pipitone *et al.*, 2003).

Ou seja, as IES estão longe de proporcionar uma formação que vise o aprofundamento das questões de saúde, contemplando de maneira ampla a ES (Zancul; Gomes, 2011; Hansen; Pedroso; Venturi, 2014; Sampaio; De Senzi Zancul; Rotta, 2015). O estudo de Silva e Garcia (2017), que analisa currículos de cursos de ciências biológicas ofertado por algumas IES da região metropolitana de Porto Alegre, mostra que os conhecimentos vêm sendo produzidos com focos limitados aos aspectos biológicos. Esses trabalhos, entre outros (Marques; Sauerwein, 2020), reforçam as reflexões apresentadas acima, quanto à manutenção de estruturas que engendram a ES, bem como a necessidade de reorganização do *modus operandi* de formar profissionais – considerando-se também a formação continuada –, como direcionador de atuação profissional.

Certamente, alguns estudos apontam caminhos para mudança de paradigmas, a partir de experiências integrativas e interdisciplinares, que vêm sendo realizadas em algumas IES. O trabalho recente de Gatti (2021) apresenta três interessantes iniciativas de IES, que foram construídas coletivamente, com alto grau de cooperação docente e vontade política. Na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), os cursos de licenciatura são organizados em ciclos e blocos temáticos de conhecimentos (Matemática e Computação; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Sociais; Linguagens e Códigos e Artes). Primeiro, é ofertada uma formação geral, após, o estudante escolhe entre as cinco grandes temáticas oferecidas. A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) sedia um complexo que engloba outras universidades, escolas de educação básica parceiras, secretarias municipais e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, cujo objetivo é compartilhar a responsabilidade da formação inicial e continuada de professores. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) possui um curso de licenciatura em Educação do Campo organizado pela alternância de tempo-comunidade e tempo-universidade, integrando formação/escola/comunidades rurais. São experiências que evidenciam muitas outras iniciativas no país.

Muito tem se falado em formação e atuação interprofissional entre as diferentes profissões da área da saúde. Experiências promissoras para a educação e prática por esse

caminho são os programas Pró-Saúde, PET-Saúde e as residências integradas multiprofissionais, que têm favorecido o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e valores necessários para o trabalho em equipe (Batista, 2012; Casanova; Batista; Moreno, 2018). Contudo, as oportunidades de formação conjunta não incluem os cursos de licenciatura, apesar da existência de campo, inclusive, em ambiente hospitalar.

Outra possibilidade de integração profissional refere-se ao Programa Saúde na Escola (PSE), que possui como uma das dimensões a educação de profissionais da saúde e da educação. Contudo, as pesquisas têm revelado que as ações continuam isoladas, centradas nos profissionais da saúde que levam informações técnicas para a escola (Ferri *et al.*, 2018). Nesse aspecto, ainda estamos diante de um cenário em que as críticas sobre os currículos, ofertados pela maioria das IES, acabam se sobrepondo às experiências práticas docentes realizadas em um ambiente profissional também isolado da própria área de atuação.

Mediante tal problemática, atrevo-me a suscitar questionamentos sobre a interlocução entre os cursos de formação de docentes e das diferentes categorias profissionais da saúde.

É possível avançar no campo da formação inicial para a temática ES ou, especialmente, EAN, sem que haja a interdisciplinaridade na formação de professores que atuam na carreira docente de nível superior? Afinal, como temos visto, os cursos tradicionais de licenciaturas em ciências biológicas também não têm sido capazes de abordar a ES de forma ampla, contemplando o seu campo multifacetado e as suas interfaces com realidades de sala de aula. E vale lembrar que os professores da educação infantil e séries iniciais são formados em Cursos de Pedagogia que, em sua maioria, carecem de iniciativas ligadas à educação alimentar no âmbito da escola.

Oportuno se faz discutir este tema, também considerando os cursos de formação do nutricionista. Da mesma forma, a formação universitária instrumentaliza esse profissional para atuar como educador? O estudo de Madruga (2021) evidencia o pouco espaço da EAN nos currículos de cursos de graduação em Nutrição e como esse desprestígio se revela em despreparo da categoria, que deveria liderar essa discussão e propor novas práticas.

Essas reflexões dão elementos para a continuidade e aprofundamento do tema da educação para hábitos alimentares, tendo na escola um ambiente propício para o desenvolvimento de uma cultura que faça avançar os patamares de saúde da população brasileira.

2.1.2 Educação Alimentar e Nutricional (EAN) e a formação do nutricionista

Quando pensamos em EAN é comum associá-la à atuação do profissional nutricionista. Contudo, essa categoria profissional, ao mesmo tempo em que é apontada como qualificada para abordar esse tema, também tem um perfil fortemente marcado pela perspectiva biologicista, que é claramente evidenciado em cursos de formação voltados para Nutrição Clínica, com foco na doença, seguido da área de Alimentação Coletiva (Ottoni *et al.*, 2021). Mas, antes de darmos sequência a esse debate, cabe uma breve retomada das concepções que norteiam, na atualidade, o campo da EAN.

Podemos considerar que, ao longo de seu percurso, a EAN, enquanto concepção atual, teve sua emergência, principalmente, a partir do *Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas*, publicado em 2012 (Brasil, 2012). Desde então, em todo o Brasil, a EAN ganha destaque em uma perspectiva mais ampliada de diferentes campos de ação, no escopo do sistema alimentar, e articulada às redes de assistência social, saúde e educação, bem como em outros diversos cenários de práticas (Brasil, 2018d).

O conceito de EAN está alicerçado no campo de ação da Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN), e apresenta, no seu cerne, outros dois conceitos fundamentais: o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) e de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) (Brasil, 2018d). Nessa perspectiva, o *Marco* considera a abordagem que a define como “um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional, que visa promover a prática autônoma e voluntária de ‘hábitos alimentares saudáveis’” (Brasil, 2012, p. 23).

Nessa direção, temos que reconhecer que a EAN é um campo multifacetado, para o qual convergem diversas áreas do saber, visto que abrange aspectos alimentares, nutricionais, agrícolas, agrários, humanos, sociais, antropológicos, culturais, políticos, econômicos, educacionais, psicológicos, entre outros (Brasil, 2018d). Contudo, considerações teóricas sobre o campo da EAN trazem uma ampla reflexão sobre suas abordagens conceituais e práticas, sendo frágeis os processos de planejamento e a presença de diferentes áreas de conhecimento, metodologias e estratégias (Brasil, 2012; Verthein; Amparo-Santos, 2021).

Assume-se que “todo esse conjunto de conhecimentos, dependendo do nosso campo de atuação profissional, pode ser visto por uma perspectiva mais específica” (Brasil, 2018d, p. 14). Posto isso, é importante ressaltar que o conceito de EAN, aqui utilizado, segue a orientação teórica da ES que apresentei na introdução deste capítulo, ou seja, está presente, de maneira transversal, nos campos da educação e da saúde, com foco no âmbito da escola. A

EAN, enquanto tema transversal dos currículos escolares, na perspectiva do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), envolve e deve preparar a atuação coordenada dos profissionais de educação e nutricionistas, mediante:

O conjunto de ações formativas, de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional, que objetiva estimular a adoção voluntária de práticas e escolhas alimentares saudáveis que colaborem para a aprendizagem, o estado de saúde do escolar e a qualidade de vida do indivíduo. [...] podem se valer dos diferentes saberes e temas relacionados à alimentação, nos campos da cultura, da história, da geografia, dentre outros, para que os alimentos e a alimentação sejam conteúdo de aprendizado específico e também recurso para aprendizagem de diferentes temas (Brasil, 2020d, art. 14).

A Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) apresenta uma definição específica para Educação Alimentar e Nutricional Escolar (EANE), sendo utilizada para se referir a estratégias educativas e atividades de aprendizagem que, apoiadas por um ambiente alimentar saudável, contribuem para que estudantes e demais atores da comunidade escolar melhorem suas escolhas e consumo alimentar, bem como para que sejam capazes de atuar como agentes de mudança em suas vidas e sistemas alimentares locais. Para tal, considera-se que as ações devem ir além da sala de aula, envolvendo os diferentes atores que interagem no ambiente educacional – alunos, famílias, professores e demais funcionários da escola, equipe de cozinha, nutricionistas, agricultores locais, vendedores de alimentos e governo local (FAO, 2022).

Cabe ressaltar que, da mesma forma, o campo da Nutrição cada vez mais tem se posicionado como uma “ciência interdisciplinar e integracionista”, constituída pela confluência de dimensões biológicas, sociais e ambientais (Beauman *et al.*, 2005; Vasconcelos; Batista Filho, 2011; Ridgway *et al.*, 2019). Contudo, os cursos de graduação em nutrição derivaram das ciências médicas com um forte viés biológico. Nesse sentido, a valorização da EAN, a partir de uma abordagem ampla e integrada de trabalho, é um longo e relevante caminho a ser percorrido. E com o objetivo de avançar em direção à prática, a seguir trago uma análise dos processos que norteiam o campo da EAN na formação do nutricionista.

2.1.2.1 A EAN no campo de formação do nutricionista

Importa é iniciar este tópico com o conceito de campo, utilizando as contribuições do sociólogo francês Pierre Bourdieu, que consistiu em compreendê-lo sob a ótica da teoria das estruturas sociais. Nas palavras de Bourdieu (Bourdieu, 1996 *apud* Thiry-Cherques, 2006, p. 35):

O social é constituído por campos, microcosmos ou espaços de relações objetivas, que possuem uma lógica própria, não reproduzida e irreduzível à lógica que rege outros campos. O campo é tanto um “campo de forças”, uma estrutura que constringe os agentes nele envolvidos, quanto um “campo de lutas”, em que os agentes atuam conforme suas posições relativas no campo de forças, conservando ou transformando a sua estrutura.

Dessa maneira, os campos não são estruturas estáticas no tempo e espaço, ao contrário, “são produtos da história das suas posições constitutivas e das disposições que elas privilegiam” (Bourdieu; Pascalianas, 2001 *apud* Thiry-Cherques, 2006, p. 35). Portanto, o que constitui “vida” para um campo é a ação dos indivíduos e dos grupos ou instituições, as relações de força e a distribuição de valores ou formas de capital específico – que podem ser interesses, investimentos econômicos ou simbólicos e culturais – que nele e dele se estabelecem (Thiry-Cherques, 2006). Assim, se desenvolveu os campos da EAN e da formação dos nutricionistas, sob os construtos históricos aqui apresentados.

No Brasil, a EAN, enquanto ação organizada, remonta à década de 1930, a partir de influências de ordem política e ideológica, na perspectiva de impulsionar a organização de uma classe trabalhadora (Brasil, 2012). Desde as primeiras estratégias governamentais até meados da década de 1990, o campo da EAN se deu na perspectiva de privilegiar o interesse econômico, cujas práticas educativas estiveram orientadas, ora para o consumo de alimentos não usuais, ora para os excedentes agrícolas americanos, ora para a pesquisa e produção de “novos produtos”, distribuídos em programas sociais de suplementação alimentar (Weirich, 2021).

Nessa mesma época, com o desenvolvimento do capitalismo na América Latina, surgiu também a capitalização do setor saúde, definindo a necessidade de divisão técnica do trabalho, que até então concentrava no médico, e, como consequência, a formação de novos profissionais, entre eles, o nutricionista (Costa, 1999). O primeiro curso na América Latina surgiu em 1926, na Universidade de Buenos Aires, quando o professor Pedro Escudero criou a Escola Municipal de Dietistas, que conquistou o nível universitário em 1939 (Vasconcelos, 2002).

Com base nessas indicações, o campo da nutrição no Brasil, em suas três macrodimensões (ciência, profissão e política pública), teria emergido a partir da década de 1930, também como parte integrante deste projeto de construção capitalista urbano-industrial no país (Vasconcelos; Batista Filho, 2011). Segundo apontam estudos (Vasconcelos, 2002), a sua constituição deu-se a partir de duas vertentes bem definidas e distintas do saber médico:

- 1) Vertente biológica: relacionada aos aspectos individuais e clínico-fisiológicos do consumo

e metabolização dos nutrientes, influenciada por concepções das Escolas de Nutrição e Dietética norte-americanas e de centros europeus; 2) Vertente social: voltada à coletividades e constituída pelos aspectos da produção, da distribuição e do consumo de alimentos, que recebeu forte influência dos estudos da América Latina (em especial os de Pedro Escudero). Da primeira vertente originaram-se a Nutrição Clínica (Dietoterapia) e a Nutrição Básica e Experimental. A segunda, posteriormente, deu origem à Alimentação Coletiva e à área de Nutrição em Saúde Pública (Vasconcelos, 2002). Essas duas vertentes foram (e ainda são) predominantes nos cursos de formação do profissional, considerando o contexto histórico e os interesses econômicos e sociais, o que indica o perfil das áreas de atuação (Madruga, 2021; Ottoni *et al.*, 2021).

A história da profissão do nutricionista começou em 1939, com a criação dos cursos de nível técnico no país que, posteriormente, deram origem aos cursos de graduação em nutrição (Neves *et al.*, 2019). Logo, entre 1939 e o final da década de 1940, haviam sido instituídos os quatro primeiros cursos (um em São Paulo e três no Rio de Janeiro). Contudo, o número de cursos teve a sua expansão lenta, sendo que até início da década de 1970 apenas outros três cursos foram iniciados. Assim também foi o mercado de trabalho, que, naquela época, oferecia cerca de 570 vagas anuais, todas dentro de instituições públicas (Neves *et al.*, 2019). Cabe ressaltar que, nesse momento, o trabalho não era voltado para a prevenção ou promoção da saúde (Costa, 1999).

As décadas de 1930 a 1950 caracterizaram-se pelo fortalecimento da atenção médica, exercida, principalmente, em hospitais. Dessa forma, na América Latina, até a década de 1960, a formação de dietistas² estabeleceu-se na urgência de trabalhadores para atuar em instituições hospitalares (Costa, 1999). No Brasil, por outro lado, ao mesmo tempo em que surgiram os cursos de Nutrição, despontava uma política assistencialista-populista assumida pelo Estado. E, como parte integrante desse projeto, a formação de recursos humanos teve ênfase às políticas de prestação de serviços assistenciais patrocinados pelo Estado, voltados aos trabalhadores vinculados à previdência social; às gestantes, nutrizas e crianças menores de cinco anos de idade e aos escolares (Motta; Oliveira; Boog, 2003; Vasconcelos; Batista Filho, 2011; Madruga, 2021). Vale ressaltar que, em paralelo, as práticas de EAN desenvolvidas até então tinham características limitadas, com sua abordagem voltada para campanhas de oferta de novos alimentos para populações vulneráveis, portanto era pouco valorizada como

² “Dietista” é a denominação inicialmente empregada para o profissional formado dentro de um curso técnico de nível médio – utilizada, principalmente, em países da Europa, Estados Unidos e Canadá (Vasconcelos, 2002).

disciplina e como estratégia de política pública, fato que perdurou até meados de 1990 (Brasil, 2012).

De acordo com Madruga (2021), a EAN foi inserida como disciplina acadêmica já nos primeiros currículos de graduação em nutrição e, até hoje, é uma disciplina obrigatória, podendo estar presente como disciplina autônoma ou como domínio transversal nos currículos (Otoni *et al.*, 2022). Inicialmente, a EAN foi ligada ao campo da pedagogia, incluída no primeiro currículo mínimo nacional estabelecido pelo Ministério da Educação e Cultura, em 1964, com a disciplina “Pedagogia Aplicada à Nutrição” (Recine *et al.*, 2016). Nesse sentido, importa destacar a relevante contribuição de dois eventos ligados à formação do nutricionista no Brasil e na América Latina: I Conferência sobre Adestramento de Nutricionistas – Dietistas de Saúde Pública, ocorrida na Venezuela, em 1966, a qual foi pautada por um currículo com visão social, através do campo da ciência pedagógica, que teria 1/5 da carga do curso; II Conferência de Nutricionistas – Dietistas em Saúde Pública, ocorrida em São Paulo, em 1973, com a “Pedagogia Aplicada à Nutrição” sendo referenciada na área de Nutrição Aplicada, juntamente com as disciplinas “Avaliação Nutricional” e “Nutrição Saudável” (Recine *et al.*, 2016).

A formação do nutricionista manteve-se restrita, com apenas sete cursos, até a década de 1970, quando, apoiado pela Reforma Universitária, permitiu-se a instalação de um novo modelo de ensino superior que incrementou a oferta em todos os cursos da área de saúde (Neves *et al.*, 2019). A trajetória do campo foi fomentada pelo II Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (II Pronan), em que uma das diretrizes consistia em estimular o processo de formação e capacitação de recursos humanos em nutrição, refletindo na expansão de novos cursos, principalmente de instituições particulares (Vasconcelos, 2002). Além disso, observa-se um intenso aumento do número de profissionais nutricionistas com a promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), por meio da flexibilização das condições de oferta, e com a concomitante expansão e diversificação do campo de atuação (Gabriel *et al.*, 2019; Neves *et al.*, 2019).

Nesse aspecto, ao mesmo tempo em que se pode observar uma ampliação da formação de nutricionistas, a partir da década de 1990, o acúmulo de evidências que apontavam as mudanças do perfil alimentar global como uma das principais causas dos problemas de saúde pública do mundo moderno, em especial a obesidade, a EAN passou a ser considerada como elemento central de políticas públicas de saúde e alimentação escolar (Bezerra, 2018). Nesse contexto, no cenário internacional, destaca-se a renovação do enfoque da promoção da saúde

e, conseqüentemente, da educação em saúde, cuja construção dessa área no Brasil tem suas raízes nas concepções da pedagogia de Paulo Freire (Brasil, 2012).

Bezerra (2018) afirma que houve uma importante evolução na maneira como a EAN vem sendo compreendida e como passou a constar nos programas e documentos oficiais brasileiros, a exemplo da PNAN, que já em sua primeira versão, de 1999, prevê a EAN de maneira transversal e detalhada. A partir de então, evidencia-se o progressivo fortalecimento da EAN, bem como da profissão. Destaca-se o PNAE que, a partir de 2006, passou a exigir a contratação de nutricionistas pelos municípios (Gabriel *et al.*, 2019); o Programa Saúde nas Escolas (PSE), por meio do Decreto n. 6.286/2007 (Brasil, 2007), que tem como objetivo promover ações relacionadas à prevenção, atenção e promoção da saúde dos estudantes, incluindo a alimentação saudável (Verthein; Amparo-Santos, 2021); a Lei n. 11.947/2009 (Brasil, 2009), que inclui a EAN no processo de ensino e aprendizagem como uma das diretrizes do PNAE; a Lei n. 13.666/2018 (Brasil, 2018a), que inclui a EAN nos currículos escolares. Além disso, há o *Marco*, anteriormente mencionado, em que se reconhece a importância e as possibilidades de construção coletiva do campo de saberes e práticas em EAN para as políticas públicas no Brasil (Amparo-Santos, 2013).

Contudo, apesar da presença da dimensão pedagógica na educação formal dos nutricionistas, desde os primeiros currículos de graduação em nutrição, e do surgimento de novas abordagens para o campo da EAN, o viés biológico/técnico e centrado na área clínica, com foco na assistência individual, ou de refeições coletivas, prevalece sobre o ensino de nutricionistas – áreas que, também, mais empregam esses profissionais (Ottoni *et al.*, 2021). As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), promulgadas em 2001, definem quatro conteúdos essenciais na formação do nutricionista: Ciências Biológicas e da Saúde; Ciências Sociais, Humanas e Econômicas; Ciências da Alimentação e Nutrição; e Ciências dos Alimentos (Brasil, 2001).

O estudo de Ottoni *et al.* (2021) evidenciou que a maioria dos programas de graduação em nutrição possuem carga horária restrita para ciências humanas e sociais, disciplinas que estão relacionadas ao desenvolvimento de habilidades de EAN. O estudo chama atenção para o fato de que as ciências da nutrição compartilham o modelo cartesiano e a abordagem reducionista das ciências médicas, evidenciando a necessidade de avaliações criteriosas dos currículos pedagógicos que abordam os novos paradigmas para a educação e saúde pública. Dessa maneira, os autores sugerem que investir no aprendizado de forma contínua e permanente ao longo da graduação, com mais semestres oferecendo o mesmo tema de diferentes formas e disciplinas, pode ser mais eficiente para promover a EAN.

Deve-se considerar que o movimento sobre o processo de formação acadêmica e, conseqüentemente, a prática dos profissionais de saúde, é relativamente recente no Brasil, pois vem se intensificando a partir da reforma sanitária e demandas do Sistema Único de Saúde (SUS). Como enfatiza Soares e Aguiar (2010), na década de 1980 o nutricionista era caracterizado claramente para a área de saúde: “O Nutricionista é um profissional generalista, de saúde, de nível superior, com formação em Nutrição e Dietética” (Soares; Aguiar, 2010 *apud* Asbran, 1991, p. 373). As diretrizes emitidas em 2001 apresentam um redimensionamento de competências e habilidades, reforçando a formação generalista:

I - Nutricionista, com formação **generalista, humanista e crítica**, capacitado a atuar, visando à segurança alimentar e à atenção dietética, **em todas as áreas do conhecimento** em que alimentação e nutrição se apresentem fundamentais para a promoção, manutenção e recuperação da saúde e para a prevenção de doenças de **indivíduos ou grupos populacionais**, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida, pautado em princípios éticos, **com reflexão sobre a realidade econômica, política, social e cultural** (Brasil, 2001, art. 3º, p. 1, grifos meus).

Embora atuar em ações de segurança alimentar não seja uma atribuição nova, essas modificações nas orientações curriculares valorizaram a EAN na formação do nutricionista, ampliando as competências para um profissional ativo, crítico e problematizador, com foco não apenas na clínica, mas também nos aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais, humanos e simbólicos (Recine *et al.*, 2016). Estudo recente realizado por De Almeida, Recine e Fagundes (2020) demonstrou que, apesar de representações não equivalentes, os docentes que ministram aulas de EAN reconhecem os objetivos e competências buscados pela disciplina. Estas incluem o desenvolvimento crítico-reflexivo sobre o processo de ensino-aprendizagem, a práxis pedagógica e a postura profissional para resolver problemas e a discussão de metodologias e a aplicação de abordagens pedagógicas.

Entretanto, a literatura científica demonstra que a falta de formação pedagógica para professores é uma característica do ensino superior (Costa, 2009). Em geral, tornam-se professores universitários com base em seu ritmo de publicações dos artigos científicos, na atuação profissional ou pelo seu envolvimento com a pesquisa (Nóvoa, 2019). Essa questão foi também identificada por Ottoni *et al.* (2022, p. 7), baseado em estudos brasileiros e portugueses, demonstrando que, para os docentes, sua formação em EAN e docência “derivou em grande parte de sua prática, quando após a formatura buscavam saberes pertinentes para o seu trabalho, como formação autodidata”. Além disso, a concepção de EAN há duas décadas era diferente da abordagem aceita atualmente, fato que também demonstra ser uma limitação ao próprio treinamento em EAN (Ottoni *et al.*, 2022). Isso pode ser considerada uma

limitação ainda maior para que a temática esteja transversalmente presente, abordada por diferentes disciplinas ao longo do curso, uma vez que as IES ainda se baseiam em uma fragmentação do ensino de áreas, o que não é diferente para a aprendizagem da EAN (Recine *et al.*, 2016).

Cabe ainda destacar que a base teórica e conceitual da EAN reconhecida para a formação do nutricionista é o *Marco de Referência da Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas*. Logo, por ser um campo interdisciplinar e multiprofissional, deveria desenvolver pesquisas, metodologias e estratégias educativas com outros programas de graduação. Contudo, a abordagem de nível superior acaba ficando concentrada em uma disciplina e professor específico, bem como no currículo obrigatório da graduação em Nutrição. As disciplinas citadas como principais contribuidoras para o aprendizado em EAN de Saúde Pública são Política Nutricional, EAN e Nutrição comunitária, Comunicação, Psicologia, Antropologia, Sociologia e Dietética. Nesse sentido, ampliar as ciências sociais e humanas nos currículos é descrito como essencial para avançar na formação de profissionais generalistas, humanistas e críticos (Ottoni *et al.*, 2022). Portanto, esse é o principal desafio na formação do nutricionista: romper com a perspectiva epistemológica que marca a sua história, uma vez que currículos fragmentados, conteudistas, voltados prioritariamente para a área clínica, não são capazes de responder às demandas da profissão na sociedade atual.

Talvez uma explicação se refira à construção do próprio campo da EAN, que nem sempre esteve bem representada como um campo disciplinar. Ao mesmo tempo que a Nutrição se afirma como uma profissão, cuja formação recebeu forte influência das escolas de Medicina, havia uma desqualificação da EAN enquanto sua legitimidade e o seu papel, bem como a falta de materiais didáticos e a utilização de métodos claramente insuficientes (Brasil, 2012). Assim, se estabeleceu uma ligação com os valores atribuídos, ainda hoje, pela sociedade acadêmica.

Contudo, com o reconhecimento recente da EAN, oportunidades de mudanças são criadas, e atribui-se aos profissionais, no exercício de seu trabalho, a competência de se envolver nas ações intersetoriais e de promover e/ou ter acesso a programas de formação continuada, que abordem a temática sob o olhar diferenciado da troca de saberes na ação (Brasil, 2012). Nas universidades, cabe repensar novas práticas para a abertura de campos rumo à interdisciplinaridade, requerida para atender às demandas da sociedade, tanto pela profissão do nutricionista quanto do professor licenciado. Deve, ainda, o profissional de nutrição compreender sua função pedagógica na formação de hábitos saudáveis de

alimentação. E, no caso da EAN, estar apto a desenvolver processos formativos com docentes e profissionais das escolas.

Nessa perspectiva que esta proposta investigativa se institui. Trago, com o objetivo de apresentar os aportes teóricos que auxiliaram na elaboração de uma proposta de formação continuada dos professores, questões relacionadas ao ensino-aprendizagem e à prática pedagógica de professores.

2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA AS PRÁTICAS DA EAN

É compreensível que a manutenção das práticas de ES, em especial EAN, consolidadas tradicionalmente, se estabeleça na inter-relação entre carreira universitária dos cursos de pedagogia e licenciaturas e de cursos de nutrição que, em geral, ainda apresentam currículos fragmentados, que redundam em uma formação docente insuficiente, com escassa imersão em um ambiente de trabalho integrado. Nesse sentido, a formação continuada se faz necessária, com o intuito de favorecer o desenvolvimento profissional dos docentes, possibilitando que a mudança ocorra a partir do contexto real e, conseqüentemente, influenciando as demais estruturas de formação.

Essa perspectiva nos estimula a aprofundar teoricamente este campo e ampliar as reflexões que redundem em propostas de formação em serviço dos docentes que atuam na Educação Básica, referente aos saberes que tratam da EAN.

2.2.1 O campo da formação de professores

O campo da formação de professores se configura a partir da história e política/legislação educacional, incluindo as ações e interações de atores políticos e sociais, e estudados com base em movimentos político-econômicos e socioculturais que dão forma ao desempenho docente, quer no plano do real, quer no ideal (Cunha, 2013b). Dito isso, o campo de formação é aqui analisado a partir de uma perspectiva da temporalidade histórica, potencializando contribuições importantes para a reflexão das práticas de formação de professores.

Pode-se considerar que a formação de professores no Brasil iniciou com a criação da primeira Escola Normal, datada de 1835, pela Lei n. 10/1835. Porém, foi somente a partir de meados de 1890 que se multiplicaram, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação do sistema público de ensino (Saviani, 2009). Cumpre ressaltar que esse

modelo de nível médio, posteriormente chamado de magistério, fundamentou a formação de professores para educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental até a década de 1990, quando passou a ser predominantemente ofertado em nível superior (Gatti, 2011).

Ligado à necessidade de formar profissionais destinados à docência nas escolas normais, em 1939 surge o primeiro curso de Pedagogia, inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que ficou conhecido como “esquema 3+1”. Essa estrutura permitia que o indivíduo se formasse primeiro em bacharel (habilitado para lecionar nas escolas secundárias), e posteriormente a sua realização, fazia o Curso de Didática, para obter a certificação de licenciado. Essa estrutura foi generalizada para todo o país a partir do Decreto-lei n. 1.190/1939 (Saviani, 2009).

Após a reforma universitária de 1968, foi publicado o Parecer n. 252/1969, que estabeleceu novos moldes para o curso de Pedagogia, com quatro habilitações de especialista. A partir de então, ficaram definidos currículos mínimos para os profissionais destinados ao trabalho docente e as habilitações que formavam “o profissional específico para áreas também específicas, contribuindo para a fragmentação e a divisão do trabalho pedagógico e, mais especificamente a do trabalho intelectual, dos especialistas” (Coimbra, 2020). Assim, se constituiu a histórica separação formativa entre o licenciado em pedagogia, denominado de professor polivalente,³ e do docente especialista da disciplina. Segundo Gatti (2011), desde o início da legislação universitária, e vigente até os dias atuais, a estrutura já vinculava um valor social diferenciado entre a formação de pedagogos e de especialistas. Destaca, ainda, a autora, no trecho:

[...] Essa diferenciação, que criou um valor social (menor/maior) diferenciado [...], tanto nos cursos, como na carreira e salários, e, sobretudo, nas representações das comunidades social e acadêmica, bem como na comunidade política, mesmo com a atual exigência de formação de nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica. Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instruídos, o que dificulta repensar essa formação de modo mais integrado e em novas bases (Gatti, 2011, p. 72).

Vale evidenciar que a reforma não ocorreu pela mobilização da comunidade universitária e efervescência do movimento democrático, pelo contrário, apenas alguns intelectuais com apoio de agências norte-americanas decidiram sobre formação no país, baseados no interesse de manter o controle acadêmico e ideológico. A abordagem que a

³ A denominação de polivalente se refere ao professor dos anos iniciais do ensino fundamental, que, via de regra, necessita de uma formação generalista, sendo a ele atribuída a função de lecionar todas as disciplinas básicas. Essa denominação não mais aparece na legislação brasileira referente à matéria, contudo, na realidade escolar brasileira, os professores continuam atuando como polivalentes (Pimenta *et al.*, 2017).

reforma imprimia era, na verdade, uma estratégia para atingir a dimensão corporativa e política da instituição (Cunha, 2011b).

Nesse contexto, no campo pedagógico, o pensamento reflexivo deixa de ser a principal forma de legitimação do conhecimento e a visão instrumentalista passa a assumir importante papel, sendo o principal suporte das atividades pedagógicas na universidade. Configura-se, então, a perspectiva tecnicista de ensinar e aprender. Diz Cunha (2011b, p. 185) que

[...] estabeleceu-se como “natural” para os docentes universitários, que o conhecimento pedagógico se resumia a um apanhado de receitas e técnicas aplicadas de forma geral às situações de aula. Sendo assim, não se justificaria a construção de um campo científico próprio, que se ocupasse de seu objeto.

A partir dos anos 1980, sob a égide do novo modelo de desenvolvimento econômico e social do capitalismo em expansão, o Brasil é instado a inserir-se na agenda neoliberal. Na esfera do trabalho, da cidadania, da cultura e, conseqüentemente, da formação de professores, a abrangente lógica de mercado prevalece sobre o ideal humano, enfatizando as relações de troca econômica. Nessa concepção, torna-se importante sublinhar as ideias de Severino (2011, p. 7, grifos meus):

Nesse contexto da história real, a educação é interpelada pela dura determinação da realidade no que diz respeito às condições objetivas da existência. Numa profunda inserção histórico-social, **a educação é serva da história**. Pagamos tributo a nossa condição existencial de seres encarnados e, como tais, profundamente predeterminados. [...] Em que pese a existência, nas esferas do Estado brasileiro, de um discurso muito elogioso e favorável à educação, **a prática real** da sociedade política e das forças econômicas desse atual estágio histórico **não corresponde ao conteúdo de seu discurso**. Esse discurso se pauta em princípios e valores elevados, mas que não são sustentados nas condições objetivas para sua realização histórica no plano da realidade social.

Desde então, até o final do século XX, não sem incluir contradições e rupturas, a educação no país recebeu influências da concepção pedagógica produtivista (Martins, 2010). No que diz respeito à formação superior, houve poucas alterações nas estruturas acadêmicas até então vigentes. Alguns estudiosos do campo têm contribuído com a sua análise no sentido de favorecer esse processo. Coimbra (2020) destacou os três momentos da trajetória histórica de formação de professores no Brasil, denominados de modelos formativos. Nessa concepção, todo período compreendido entre o surgimento dos cursos de licenciatura, ou seja, de 1939 até 2002, é considerado o primeiro modelo de formação para a docência, o qual a autora denominou de “modelo conteudista” (o conhecido “esquema 3+1”).

Com o processo de redemocratização do país no final da década de 80 do século XX, instituiu-se um visível embate entre o pensamento tecnocrático e as reflexões sobre o “ser

professor” na sociedade do capital. Nesse sentido, os professores assumem o desafio da profissão, ao qual se impõem os condicionamentos sociais, o que exige o desenvolvimento de habilidades e saberes antes não configurados (Cunha, 2011b). Esse movimento criou expectativas para uma reorganização da formação docente, que culminou com a Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB). Mas, segundo Saviani (2009), a nova legislação não correspondeu a essas expectativas. Apenas deu-se uma nova “cara” ao velho problema da formação de professores nos cursos de pedagogia e licenciaturas e legalizando, além das universidades, novos espaços para essa formação, dentre eles, os Institutos Superiores de Educação. Essa mudança provocou resistência por parte das universidades em relação ao texto da LDB (Coimbra, 2020).

Em 2002, foram aprovadas as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 1/02 e n. 2/02, que instituem a duração e a carga horária para os cursos de formação de professores e criam as diretrizes. Na perspectiva defendida por Coimbra (2020), este seria o segundo modelo de formação, considerado de transição, pois muda o perfil da formação. A ideia central estabelecida a partir das diretrizes, é a integralidade do curso, extinguindo-se o esquema 3+1, ou seja, não mais primeiro o estudo para bacharel e depois para licenciatura, somente uma formação integrada de licenciatura. Também foi valorizada a compreensão da aprendizagem prática no curso, com a inclusão de 400 horas de componentes práticos no currículo (Coimbra, 2020).

Em termos dessa reestruturação, o modelo de formação, como era de se esperar, não logrou as rupturas da lógica formativa dominante. Estudiosos do tema defendem que o discurso das competências, institucionalizado a partir de 1996, e também presente nos referenciais de 2002, não muda o perfil da formação de professores, apenas sustenta a dependência entre os sistemas educativos e as exigências do mundo produtivo (Cunha, 2013b). Conforme Martins (2010, p. 19), “o saber fazer passa a se sobrepor a qualquer outra forma de saber, apresentando-se travestido, também, sob a forma de competência.”

Contudo, é fato que a rápida expansão dos mercados mundiais trouxe consigo demandas expressivas para a educação. Se por um lado temos a necessidade de novas especialidades acadêmicas, de novas formas de competitividade, da legitimação do conhecimento científico, das tecnologias de comunicação, da ampliação da oferta de educação superior no âmbito privado e da democratização do acesso aos segmentos sociais antes distantes da universidade (Cunha, 2011b), por outro, essas e outras tantas transformações, como, por exemplo, os perfis de consumo alimentar e adoecimento populacional, ultrapassam os muros e se manifestam na escola básica, somando-se para as desigualdades e injustiça

social no contexto brasileiro. Tal quadro sobrepõe-se, direta ou indiretamente, à ambivalência entre a formação e a prática de trabalho do docente.

Como resultado, ao final dos anos 2000 houve uma reiteração do debate sobre formação continuada de professores. Entretanto, ao contrário do que os estudos têm refletido, os documentos continuaram, preponderantemente, dando ênfase à necessidade de adaptação das escolas ao mercado de trabalho e à precariedade do desempenho escolar de grandes contingentes populacionais (Subti, 2016). Essa mesma perspectiva é adotada pela Resolução CNE/CP n. 2/2015, que acrescenta novas propostas em um capítulo específico sobre a formação continuada, incluindo o reconhecimento da modalidade continuada como parte da formação docente, a necessidade de relação entre formação inicial e continuada, a responsabilização das instituições formadoras, juntamente com o município, estado e governo federal, proposição de tempos e espaços formativos diversificados (Coimbra, 2020).

Vale registrar que a Resolução CNE/CP n. 2/2015 também não estabeleceu grandes mudanças no que diz respeito às diretrizes para formação inicial. Contudo, foi dado um destaque maior às competências (Pereira, 2021). É a partir de 2015, segundo Coimbra (2020), que se inicia uma nova etapa na formação de professores, denominado de modelo de resistência. Modelo de resistência porque foi construído em meio às críticas feitas às Diretrizes de 2002 e, mais que isso, em meio a um cenário político bastante conturbado. Nesse clima, emerge a construção de novos conceitos para educação nacional e, em 2017, é aprovada a BNCC, referendando a necessidade de adequação à BNCC as normas, os currículos dos cursos e os programas de formação inicial e continuada de professores (Brasil, 2017).

Assim, em dezembro de 2018 iniciou a tramitação no CNE da Proposta de Base Nacional Comum para a formação de professores, vindo a ser aprovada em dezembro de 2019, por meio da Resolução CNE/CP n. 2/2019 (Guedes, 2020). Um dos pontos centrais desse documento é a estruturação das competências, com base na BNCC, adotando, em síntese, o desenvolvimento de dez competências gerais docentes, bem como as competências específicas e, para essas, fixou três dimensões fundamentais e estabeleceu as habilidades correspondentes (Brasil, 2020b). Quanto à formação continuada, em 2020, foram regulamentadas, pela Resolução CNE/CP n. 1/2020, as diretrizes e as bases convergentes à BNC-Formação. Com relação à estruturação, se apresentam como eixo central, as competências, indicando as habilidades profissionais em alinhamento com as três dimensões fundamentais. A saber: I – conhecimento profissional; II – prática profissional; e III – engajamento profissional (Brasil, 2020a).

Há de se destacar que a BNC-Formação Continuada reafirma a importância da formação constante, ao longo da vida,⁴ tendo como meio a Formação Continuada em Serviço, sendo papel das escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, desenvolvê-las em consonância com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores (Brasil, 2020a). Vale considerar que a “Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas [...]” (Brasil, 2020a, p. 6).

É possível constatar que, ao longo das últimas décadas, aconteceram sucessivas mudanças no modelo de formação de professores, o que revela, na verdade, uma relação de tais políticas ao mercado global, numa tentativa de adequar-se às rápidas transformações da contemporaneidade. Mas, como todo campo, também esse carrega em sua identidade atual as marcas de sua história. Conforme Tardif (2014, p. 287-288):

[...] esse modelo de formação profissional não representa um caso isolado e peculiar aos docentes. Ao contrário, encontramos processos semelhantes em várias formações e profissões e formações profissionais “universitarizadas”. Esse modelo é baseado na “nova epistemologia da prática profissional” [...]. Essa nova epistemologia é baseada no princípio segundo o qual a prática profissional constitui um lugar original de formação e produção de saberes pelos práticos [...].

A formação de professores, certamente, é um tema de inesgotável reflexão e discussão (Cunha, 2013b), nem sempre pacífica, no campo político e ideológico. São várias tensões, representações e fragilidades postas em cena.

Quanto à universidade, é necessário repensar suas práticas. Por que não poderíamos ter inserção das licenciaturas entre as outras áreas do conhecimento, por exemplo, nas diferentes áreas da saúde? Por que ainda vemos atividades de extensão separadas em áreas? Por que a disciplina de EAN não poderia ser integrada com uma disciplina das licenciaturas? Talvez seja possível, entretanto, que “as fontes de formação dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente” (Tardif, 2014, p. 287).

É a partir dessa perspectiva que este Projeto se institui.

⁴ O conceito de *aprendizagem para toda vida* ou *ao longo da vida*, também conhecida como *educação permanente*, está relacionada ao significado da experiência, assim, possui relação com a formação para a vida e para o trabalho (Cunha, 2011a).

2.2.2 Como aprendem os professores?

Para pensar a formação continuada de professores, visando desenvolver aprendizagens significativas no campo interdisciplinar da EAN, é necessário que exploremos duas dimensões presentes no processo de aprendizagem: a dimensão do saber e a dimensão do aprender. Conforme sustenta Charlot, o saber e o aprender estão intrinsecamente relacionados, refletindo, assim, em uma perspectiva do aprender ainda mais ampla: “[...] é uma **relação social** e identitária, uma relação com **o mundo**, com **os outros** e **consigo mesmo**, mas é sempre, também, uma relação com certo tipo de **saber** e **atividade intelectual** [...]” (Charlot, 2021, p. 7, grifos meus).

Considerando o foco deste estudo, nos interessa as aprendizagens instituídas no espaço da formação continuada, ou seja, na perspectiva de professor enquanto adulto e enquanto profissional. Certamente a aprendizagem docente nunca é um processo isolado e simples, pois exige um entrelaçamento de saberes. Tardif (2014) chama a atenção de que os saberes são adquiridos desde a trajetória pré-profissional, ou seja, incluem as experiências familiares e escolares, que irão conduzir, ou pelo menos orientar, os investimentos – interesses do aluno – e ações da aprendizagem durante a formação inicial universitária. Da mesma forma, durante a trajetória profissional, o professor utiliza os seus saberes e desenvolve outras aprendizagens, isto é, incorpora novos saberes, ao longo de um percurso temporal de vida profissional, que envolve representações identitárias, elementos de socialização profissional, além de fases e mudanças.

Compreender como aprendem os professores é uma tarefa delicada, visto que a docência é uma profissão complexa e os saberes necessários à profissão são temporais e plurais.

2.2.2.1 Os saberes docentes

Primeiramente, é preciso pontuar que, ao longo das últimas décadas, diversas tipologias e classificações vêm sendo utilizadas na literatura sobre o tema “saberes” ou “conhecimentos” do professor (Borges, 2001; Neto; Costa, 2016). Neste texto, utilizo os preceitos e fundamentos de Tardif (2014).

A ideia de base é que os saberes docentes são plurais, temporais e renováveis. Dessa forma, o desenvolvimento do saber profissional é entendido, no sentido mais amplo, enquanto uma construção social, que caracteriza uma atividade temporalmente desenvolvida, em um

dado espaço-tempo e lugar. Possui natureza social de abordagem tanto intersubjetiva (epistemológica) como teórica (racional/empírica). Isso requer trocas entre sujeitos sociais, que ocorre permanentemente, e está associada à interação de saberes exteriores à ação docente propriamente dita. Nas palavras do autor (Tardif, 2014, p. 64), “[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. [...]”. Nesse sentido, no âmbito do seu desenvolvimento, o saber profissional “[...] é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (Tardif, 2014, p. 68).

Assim, nessa perspectiva, dois saberes que os professores possuem e interagem, são de origem exterior à ação docente propriamente dita, estão preestabelecidos, oriundos da tradição cultural e definidos pela universidade ou instituição de trabalho. São eles: **saberes disciplinares** – eruditos, determinados pela instituição, fragmentados em campos do conhecimento disciplinar, como matemática, história, biologia, etc.; **saberes curriculares** – que são modelos de cultura erudita definidos pela instituição (programas, matérias, disciplinas), a que os professores são submetidos a aprender e aplicar para a formação (transmissão) de cultura erudita (Tardif, 2014).

Com relação aos **saberes da formação profissional**, que englobam os saberes das ciências da educação (saberes científicos) e os saberes pedagógicos, tidos como doutrinas e normativas que embasam a prática educativa (arcabouço ideológico da profissão, formas de saber-fazer e técnicas), não seriam, no plano ideal, considerados exteriores. Contudo, para os professores, esses também se manifestam com uma relação de exterioridade pois são produzidos e legitimados pelas instituições formadoras, pelo Estado e pelo corpo de agentes de decisão e execução, ficando os professores a eles submetidos.

As pesquisas realizadas por Tardif (2014) evidenciam que, para lidar com esses saberes impostos, o corpo docente produz ou tenta produzir **saberes práticos ou experienciais**. São adquiridos da prática cotidiana da profissão e validados por ela, são incorporados à experiência individual ou coletiva (habilidades de saber-fazer e saber-ser). São esses, para os professores, que constituem os fundamentos da sua competência profissional.

É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou realismo das reformas introduzidas nos programas ou métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes da experiência que os professores concebem os modelos de excelência profissional no interior da profissão (Tardif, 2014, p. 48).

A partir de ampla compreensão dos professores a respeito de seus próprios saberes, Tardif e Raymond (2000) demonstram que esses são interpretados como resultado da mobilização de vários conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões) e atitudes dos docentes. Nesse sentido, os autores propõem uma abordagem tipológica dos saberes que são integrados e socializados no trabalho docente: saberes pessoais dos professores, saberes adquiridos da formação escolar anterior (ensino básico e outros não especializados), saberes provenientes da formação profissional, saberes provenientes da utilização de “ferramentas” dos professores como livros didáticos, cadernos de exercícios, programas, etc. e, por fim, os saberes adquiridos na prática do ofício na escola e sala de aula, bem como trocas dos pares, etc.

Ao assumir a perspectiva temporal dos saberes, também Marcelo Garcia (1998), baseado em trabalho realizado por Huberman (1989), apresenta uma proposta de estratificação das fases da vida profissional e características pessoais e profissionais dos docentes, que interferem na construção dos seus saberes. As fases propostas são:

- a) Fase da entrada na carreira: trata-se dos 2-3 primeiros anos da docência, etapa de sobrevivência, cujas experiências principais são a descoberta e/ou frustração;
- b) Fase de estabilização: geralmente entre os 4-6 anos de exercício profissional, é período do “comprometimento definitivo” ou da “estabilização” e “tomada de responsabilidade”, cujas experiências principais são “prazer” e “crença no tudo é possível”;
- c) Fase de diversificação: correspondente ao período de consolidação pedagógica individual do profissional professor, sendo reconhecida como de maior disposição para a mudança;
- d) Fase de serenidade e distanciamento afetivo: geralmente entre os 25-35 anos de profissão e entre 40 e 50-55 anos de idade, etapa da aceitação, a busca de uma situação profissional estável, menor competitividade e atitude menos rígida em relação ao seu ensino;
- e) Fase de preparação para aposentadoria: caracterizam-se três padrões diferentes, um mais preocupado com desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento de seu ensino, um segundo menos otimista com os alunos e, finalmente, os “desencantados” com comprometimento e frustração.

Ainda que essa proposta seja apenas um referente, sempre atingido por variações políticas e culturais, ajuda a compreender que a carreira profissional se institui numa temporalidade que corresponde ao percurso de vida do professor.

Importa é compreender que o saber do professor está fundamentado em processos que atravessam a sua história de vida e carreira profissional, destacando a ideia de tempo na sua

relação com a aprendizagem do trabalho. Assim, o saber não é tido somente a partir da história de vida intelectual, também possui relação com as experiências singulares, que envolve suas memórias, valores, representações, emoções, etc.; portanto, a sua identidade pessoal. Mas, também, são adquiridos em tempos sociais diferentes, de fontes diversas (família, escola, universidade, etc.), o que implica em uma relação social de saberes. Ao mesmo tempo, não são estáticos e inflexíveis, ao contrário, são mobilizados, modelados e adquiridos das interações entre o professor e outros atores do processo educacional. Logo, “o saber-fazer é remodelado em função das mudanças de prática e situações de trabalho” (Tardif, 2014, p. 106).

“Temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa. E que a pessoa é o professor [...]”, lembra, com propriedade, Antonio Nóvoa (2004, p. 4), para chamar a atenção de que é fundamental mobilizar subjetividades quando se trata da formação docente. Para que seja um referente de algum valor social e educacional, tem de ser coerente com ele na sua vida pessoal.

2.2.2.2 Aprendizagem do professor

A partir das contribuições de Tardif, a aprendizagem do professor ocorre, sob todos os aspectos acima referidos, por um processo dinâmico de interação social. Essa aprendizagem do professor pode se dar em diferentes contextos e fases da vida. Entretanto, partindo-se do princípio de que os professores são adultos que aprendem, têm-se características próprias (Cunha, 2014).

Vários estudos, como apresenta Marcelo Garcia (1997), compreendem que as aprendizagens profissionais distintas, em particular dos professores, possuem relação com as etapas do desenvolvimento das pessoas adultas. O autor apresenta algumas contribuições realizadas por outros autores. Uma das possibilidades é que existam pelo menos dois perfis diferentes de docentes: aqueles que aprendem facilmente sozinhos e, no sentido oposto, aqueles que preferem aprender com auxílio coletivo, incluindo os supervisores, a literatura e as comunidades de prática. Alguns caracterizam-se pela incerteza e preferem situações cooperativas, com diferentes pontos de vista e, outros, preferem situações de aprendizagem individuais ou competitivas. Essas perceptivas também revelam a concepção de docência neles presentes.

Nas pesquisas de Tardif (2014), destaca-se a importância que os professores atribuem aos saberes experienciais, adquiridos a partir da construção em seus contextos profissionais,

dando primazia ao aprendizado que vivenciam na prática, à reflexão e ao diálogo sobre a prática (Cunha, 2014; Tardif, 2014; Brasil, 2020a). É importante ressaltar que essa visão de aprendizagem coloca em evidência o protagonismo do corpo docente para o seu próprio desenvolvimento profissional, considerando a identidade do *eu profissional* e valorizando os saberes anteriores, bem como sua história e grupo social ao qual pertence. Segundo Collins (2004), para aprendizagem de adultos é importante reconhecer as experiências, o conhecimento e compreensão prévia do tema, pois isso os valida como aprendizes competentes e enquanto agentes capazes de mudança.

Vários autores internacionais reforçam a formação de professores voltada aos saberes experienciais, oportunizando reflexão, colaboração e trocas com os pares, planejamento e prática de ensino, bem como ações formais e suporte especializado, que favorecem a modificação e/ou o apoio à sua prática profissional (Ellingson *et al.*, 2021; Richit, 2021). Day (2001) faz coro com essa perspectiva, afirmando que as competências do profissional não provêm somente da sua formação acadêmica. São adquiridas, em grande parte, de experiências planejadas e concretizadas juntamente com os alunos e os colegas, pois é através dessas que o professor desenvolve a capacidade de refletir, rever, modificar e ampliar os conhecimentos, individual ou coletivamente, modelando-se aos novos contextos exigidos em cada uma das fases de sua carreira. Como assinalou Cunha (2014, p. 795):

Certamente essa perspectiva envolve outras condições, relacionadas com a gestão participativa e o respeito mútuo entre os envolvidos. Como desejável, é preciso que haja lideranças que estimulem as mudanças necessárias e o processo de desenvolvimento dos docentes.

Há que se considerar, sob esse ponto de vista, que a formação continuada representa um potencial de aprendizagem no contexto de trabalho, em consonância com a abordagem significativa e uma multiplicidade de interações (Canário, 1998). Nesse sentido, a teoria e a experiência docente estão intimamente ligadas, resultando no aprendizado do professor. Contudo,

[...] as reflexões teóricas produzidas por outros, seja em forma de leituras ou de audição de palestras e conferências [...] Ainda que essas possam ser, em determinadas circunstâncias, mobilizadoras de outras reflexões, se não forem inseridas em uma perspectiva de trajetória de formação, a partir da ação, pouco contribuirão para o desenvolvimento profissional dos docentes (Cunha, 2014, p. 79).

O estudo realizado por Shulman e Shulman (2016) reforça a necessidade de identificar diferentes estágios ou níveis ou caminhos para a aprendizagem dos professores e, para tanto, propõe a caracterização a partir da análise individual da visão (ativo, construtivo,

metacognitivo, disciplinar e interdisciplinar), motivação, compreensão, prática e reflexão. A partir daí, estruturaram um modelo mais abrangente, inserindo o individual em um grupo comunitário, em que existem visões compartilhadas, uma base partilhada de conhecimento, uma comunidade de práticas e rituais e, na camada superficial, a área das políticas públicas e capital. A partir dessa ampla compreensão do ensino e da aprendizagem do professor, os autores reiteraram a perspectiva multifacetada, a variedade de fatores determinantes da prática e a complexidade do aprender a ensinar num contexto de mudança que parte de uma teoria.

Pesquisas realizadas anteriormente demonstraram contraditórias implicações do processo de aprendizagem a partir de teorias, pois nem sempre a mudança de conhecimento é capaz de conduzir a adoção na prática dos professores (Garcia, 1997). Em geral, os estudos têm defendido que a formação deve partir da prática docente, mediante um ensino reflexivo na qual o professor é incentivado a analisar situações, questionar normas, regras e estratégias usadas habitualmente. Inclui refletir sobre as propostas inovadoras, repensar crenças e teorias implícitas e, em última análise, permite que o educador modifique as abordagens originais, revise seus propósitos e consequências de seus atos (Garcia, 1997; González Calvo; Barba, 2014).

Enfim, a partir dos autores aqui apresentados, os saberes e os processos de aprendizagem são entendidos tanto em suas singularidades, que representam a identidade pessoal de cada professor, quanto coletivos, que se manifestam pelas características da profissão docente. Assim, destaca-se em sua singularidade e identidade profissional, a prática pedagógica como expressão dos seus saberes, sobre a qual tratarei na sequência.

2.2.3 A prática pedagógica como expressão dos saberes docentes

Partindo-se da premissa de António Nóvoa (2004), de “que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais”, pode-se dizer que o trabalho do professor se caracteriza como um encontro de saberes de vida pessoal e profissional, que se configuram no exercício de sua ação pedagógica. Portanto, os saberes docentes são gerados e expressos a partir de sua prática pedagógica. Portanto, cumpre compreender o significado dessa expressão.

A pedagogia é conceituada por Tardif (2014) como o conjunto de meios ou instrumentos que os professores utilizam para atingir seus objetivos em relação aos alunos. Em outras palavras, “é a dimensão instrumental do ensino [...]” (Tardif, 2014, p. 118). Contudo, tal apropriação de meios ou instrumentos não diz respeito somente às abordagens didáticas e técnicas materiais. Trata-se também de processos constituídos nas interações

humanas e que ocorrem em meio a condições e limitações normativas, subjetivas, afetivas, sujeitos e de relações de poder. Nesse sentido, Tardif (2014, p. 118) contextualiza:

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho construído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo [...].

Portanto, na compreensão do autor (2014), a prática pedagógica compreende aquela que acontece na aula, ou melhor, na interação aluno-professor, à medida que se organiza intencionalmente para atingir determinados objetivos educacionais, finalidades ou resultados. Sacristán (1999) lembra que essa condição não pode ser tomada como uma ação isolada, pois faz parte de um contexto cultural, está articulada com o sistema escolar, mantendo relação com as dimensões políticas e econômicas.

Em tal perspectiva, deve-se ter em mente, ainda, a estreita relação existente entre o saber-fazer e o saber-ser, o que representa a identidade do profissional, construída em torno da prática que está implicada no agir pedagógico do professor. Nóvoa (2017, p. 1125) contribui afirmando que é no cotidiano do trabalho que cada professor estabelece a sua maneira própria de ser professor, ou seja, a sua composição pedagógica: “não há dois professores iguais”. Esse processo é construído nas relações com os outros e valoriza o conhecimento profissional, a experiência pedagógica dos professores, “a que alguns chamam tacto pedagógico ou ação sensata ou outros nomes” (Nóvoa, 2017, p. 1125).

É a partir da prática pedagógica que os professores mobilizam saberes oriundos da própria prática, o saber-fazer. Isso não quer dizer que para o cotidiano do trabalho pedagógico não sejam necessários os outros saberes, anteriormente apresentados nesta revisão. São eles plurais, contudo, e na prática são expressos por meio das relações aluno-professor e professor-aluno. É na prática pedagógica que se dá a formação da identidade profissional, construída individual e coletivamente (Block; Rausch, 2014).

Cunha (2013a), em seu estudo sobre *o bom professor e a sua prática*, evidenciou a importância da trajetória de trabalho e de vida na prática pedagógica docente, e enfatizou o papel preponderante dos elementos afetivos que estão presentes na atuação profissional. O fazer do professor recebe influência de sua própria trajetória escolar, enquanto aluno, e da atuação de seus ex-professores, assim como de colegas professores, da observação de aulas e das discussões coletivas pois, de acordo com Cunha (2013a, p. 81), “[...] é fazendo a docência e refletindo sobre este fazer que realmente se aprende a ser professor”.

Quanto à prática pedagógica, a partir dos depoimentos dos sujeitos da mencionada pesquisa, três perspectivas se delineiam: relação com o ser e o sentir, relação com o saber e relação com o fazer. Os professores reconhecem nas experiências de sala de aula e nas relações estabelecidas com os alunos o gosto por ensinar e a gratificação que sentem em relação à prática da docência. Esse prazer também permeia a afetividade que o liga à sua área do conhecimento e matéria lecionada. Na relação com o fazer, o estudo identificou que, na rotina de trabalho do professor, o seu fazer é muito intuitivo. “A prática tende a repetir a prática [...]” (Cunha, 2013a, p. 145) e, nem sempre, existe uma análise reflexiva de sua prática. Certamente esta condição merece uma análise aprofundada, pois não há prática sem teoria, ainda que essa não seja facilmente localizada pelo professor.

A autora concebe que a projeção de vida do professor, sua utopia pedagógica, seus objetivos maiores de realização, se manifestam em diferentes aspectos no cotidiano escolar e, conseqüentemente, na sua prática pedagógica. Quanto a esta realidade, também estão presentes os elementos relacionados à instituição como seus valores, peculiaridades e expressões. Porém, “[...] estes não são mais fortes do que os primeiros” (Cunha, 2013a, p. 146).

Ainda está mais no professor a tomada de decisões sobre o seu fazer docente do que na instituição, ainda que se reconheça que o clima, os objetivos, os valores e os preconceitos institucionais pesem no projeto individual do professor. [...] Se isto, por um lado, pode ser positivo, na medida em que represente liberdade e autonomia docente, por outro pode ser nefasto, pois pode significar uma total dependência da individualidade do professor e de seu grau de compromisso e competência (Cunha, 2013a, p. 146).

Mas, afinal, por que a aprendizagem a partir da prática profissional é tão valorizada? Levando em conta os argumentos dos autores citados, percebe-se que a ideia se sustenta a partir da compreensão de que o trabalho do professor é construído a partir de interações humanas, e essas, singulares como são, não podem ser respondidas unicamente pelo respaldo teórico. É nas práticas que residem os saberes válidos às necessidades da realidade cotidiana da profissão. Também é a partir delas que os professores expressam a sua identidade profissional, constroem e reconstroem o saber-ser e o saber-fazer, significam as vivências e, do confronto entre as teorias, promovem e inovam as próprias práticas. Pois, nas palavras de Pimenta (1996, p. 76), a identidade profissional se constrói

[...] da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor,

confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Assim, os estudos que envolvem os saberes pedagógicos na ação vêm gradativamente adquirindo maior ênfase no que tange às discussões sobre a formação de professores (Pimenta, 1996). Em síntese, autores que tratam dessa temática, em especial Tardif (2014), Imbernón (2000), Nóvoa (1995), Garcia (1987) e Pimenta (1996) colocam em evidência a necessidade de uma formação que valorize os saberes desenvolvidos na prática, reconhecendo o professor como “sujeito de um fazer, de um pensar, e de um saber” (Brito, 2005, p. 50). Tal vertente de formação valoriza o pensamento crítico reflexivo sobre a prática e os saberes docentes (Pimenta, 1996).

Por outro lado, o reconhecimento da prática pedagógica como expressão de saberes, não quer dizer que seja possível reduzi-la a um saber empírico unicamente, mas envolve uma relação dialética entre saberes práticos e teóricos (Brito, 2005). Não se trata, assim, de relegar técnicas e teorias, mas de buscar relacioná-los ao saber-fazer (considerando as diferentes variáveis presentes no fazer: relações humanas e sociais, econômicas, afetivas, culturais, éticas, dentre outras). Nesse sentido, ainda Cunha (2013a, p. 135) vem reafirmando a inexistência de neutralidade na prática de ensino. Rejeita a ideia de que a prática pedagógica não evidencia valores, pois “[...] o professor é inevitavelmente responsável por direcionar o estudo na sala de aula”. Sob esse ponto de vista, é necessário, pois, considerar que a atuação profissional não resulta apenas de habilidades de ensino, mas sim, de uma concepção de conhecimento e de formação que provém de múltiplas fontes, inclusive de suas raízes e vivências mais amplas.

Considerando-se o tema transversal ES, especialmente a EAN, em que, muitas vezes, o domínio do campo não está relacionado à especificidade da área disciplinar, as experiências prévias, os entendimentos, os valores e as crenças podem estar ainda mais presentes nas práticas.

Os trabalhos do Instituto Universitário de Formação de Professores, na França, foram pioneiros nas pesquisas da formação inicial e continuada de professores, abrindo espaços para essa discussão. Em um desses estudos, Bourgeois-Victor, Coquide e Lange (1998) buscavam esclarecer os fatores envolvidos à concepção do professor sobre seu papel como educador em saúde e às expectativas com a formação em curso. Entre outras observações, os autores concluíram que “[...] as vivências, tanto pessoais quanto profissionais, parecem desempenhar

um papel não negligenciável na sua atuação no campo da ES e que isto deve ser considerado nos cursos de formação” (Bourgeois-Victor; Coquide; Lange, 1998 *apud* Mohr, 2002, p. 48).

As pesquisas nacionais apontam que, embora tenha havido avanços no reconhecimento do ensino e aprendizagem do tema saúde na escola, a concepção é limitada, pois mostraram que falta aos professores, tanto na formação inicial quanto na continuada (Mohr, 2002; Castanha *et al.*, 2017; Da Silva *et al.*, 2017). Os estudos que tratam o tema proposto para o presente projeto são escassos. O que se encontra de publicações científicas referentes às práticas de EAN nas diversas disciplinas do Ensino Fundamental aborda essa temática, principalmente, em projetos interdisciplinares (Menon; Neto; Bernardelli, 2018).

Foram essas incompletudes que deram origem às minhas inquietações sobre os saberes, concepções e práticas docentes que estão interpelados pela EAN no contexto escolar. E a partir dos referenciais descritos acima, pode-se ratificar os importantes aspectos do fazer docente que devem ser considerados nos cursos de formação de professores.

A partir deste panorama, e considerando o problema proposto na dissertação, optei, também, por imprimir aspectos relacionados aos professores iniciantes na educação básica, apresentação essa que será realizada no tópico a seguir.

2.3 PROFESSORES INICIANTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM GAP DE OPORTUNIDADE

O avançar das práticas de EAN no Ensino Fundamental está entrelaçado a vários fatores, mas, também, é marcado pelas lacunas existentes na formação docente, desde a formação inicial, período de iniciação até a continuada. Numa perspectiva mais ampla, considerando os aspectos discutidos anteriormente, podemos estabelecer uma correspondência entre os obstáculos para EAN, o processo de formação inicial universitária e a construção dos saberes docentes em cada uma das fases de sua carreira. Assim, parece indiscutível que a efetivação da formação docente para EAN será tanto mais possível e exitosa se levar em consideração a fase da carreira que o docente se encontra.

Como enfatiza De Jesus e Santos (2004), de acordo com o percurso profissional dos professores, cada fase é marcada por acontecimentos que as distingue e, nomeadamente, são as mudanças na motivação profissional. Nesse sentido, Garcia (2010, p. 20) refere-se aos primeiros anos da docência como “fundamentais para assegurar um professorado motivado, envolvido e comprometido com sua profissão”. Portanto, para evoluirmos neste campo de

estudo, considero necessário abordar as especificidades do professor iniciante e as oportunidades que o período da vida docente suscita.

O professor iniciante é aquele que está estreando em “sala de aula”, começando a desempenhar o seu papel profissional, ou seja, ingressando na carreira, sendo recém-graduado ou pós-graduado, sem ou com pouca experiência profissional (Wiebusch; Cunha, 2022). Nesse sentido, a literatura traz variações a respeito da construção conceitual das etapas e do tempo cronológico que contempla esta fase inicial da carreira, mas, em geral, consideram que esta fase decorre entre os três a cinco primeiros anos de exercício profissional (Imbernón, 1994; Garcia, 1999; Tardif, 2014). A descrição clássica foi proposta inicialmente por Eddy (1971 *apud* Tardif, 2014) como um processo composto por três etapas distintas: a primeira, de transição da condição de estudante à de professor; a segunda, de introdução ao sistema de regras não formais e à hierarquia das posições ocupadas na escola; a terceira, de descoberta sobre o alunado “real”.

Outros autores, como Vonk (1988), Vonk e Schras (1987), Griffin (1985), Feiman-Nemser e Remillard (1996) e Ryan *et al.* (1980) (*apud* Tardif, 2014) consideram que este período inicial se estenda até os cinco ou sete primeiros anos de exercício profissional. Tal momento é reconhecido por esses autores como verdadeiramente importante para a história profissional, determinando inclusive o futuro e a sua relação com o trabalho. Dessa forma, mesmo que não haja uma definição comum sobre a duração desta fase inicial, sem dúvidas, é consenso dos estudos a especificidade da etapa, caracterizada por mudanças e transformações, que são aqui consideradas um “*gap* de oportunidade” para a ES, em especial a EAN.

Tardif (2014), em sua revisão bibliográfica, cita autores interessados pela socialização profissional e, para esses, haveria duas fases durante os primeiros anos de carreira, são elas: a de exploração (de um a três anos) e a de estabilização e consolidação (de três a sete anos). Segundo esse modelo teórico, na fase de exploração o professor faz tentativas e erros, experimentando diferentes papéis e sentimentos relacionados ao adentrar na carreira e no círculo profissional (alunos, colegas, diretores, escolas e pais de alunos). Essa é uma condição que pode variar de acordo com os sujeitos, mas também está imbricada ao contexto da instituição, podendo ser fácil ou mais difícil, entusiasmante ou decepcionante.

De Jesus e Santos (2004) postulam que desta primeira fase, a de exploração, emergem três configurações motivacionais: 1. sobrevivência, se a vivência da realidade tiver sido problemática, em especial está relacionada a fracassos na dinâmica estabelecida no processo de ensino-aprendizagem; 2. descoberta, se for situações de sucesso, entusiasmo e satisfação com as novas experiências; 3. indiferença, se a escolha da profissão docente for representada

pela falta de outras alternativas profissionais. Para Huberman (2000), nesta fase, o momento de descoberta, usualmente positivo, relacionado ao entusiasmo inicial de assumir uma turma e a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade, se sobrepõem às situações de sobrevivência, momentos mais difíceis, quando o novo professor se depara com a necessidade de lidar com a disciplina dos alunos, com os conteúdos, com as situações ideais e as reais, com a fragmentação do trabalho, entre outros.

Como aponta Tardif (2014), esses contrastes traduzem o que se chama de “choque com a realidade”, conceito desenvolvido por Veenman (1984) e, conforme a importância que lhe é atribuída, pode levar os iniciantes a abandonarem a profissão, ou apenas a se questionar sobre a escolha e continuidade na carreira. Na abordagem proposta por Huberman (2000), muitas vezes os momentos de sobrevivência e descoberta interatuam, sendo a primeira que permite tolerar a segunda, embora usualmente haja uma transposição do perfil predominante.

Já a fase de estabilização ou consolidação se caracteriza por um maior reconhecimento e confiança, tanto do novo professor em si mesmo quanto por parte dos outros agentes do círculo profissional. Há maior domínio dos aspectos do trabalho, sentimento de competência pedagógica e equilíbrio profissional. Esse é o período de tempo que abarca um investimento em longo prazo na sua profissão, descrito como “comprometimento definitivo” e “tomada de responsabilidades”. Nessa perspectiva, Tardif (2014) ressalta que a fase de estabilização e consolidação não pode ser interpretada simplesmente em função do tempo cronológico decorrido desde o início da carreira, mas também deve levar em consideração os acontecimentos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições para a “estreia” no exercício da profissão. E, nesse sentido, vale ressaltar que, como defendido por Garcia (1992), esse processo de iniciação não pode ser visto apenas como uma responsabilidade do professor, mas, ao invés disso, uma construção que abrange políticas públicas e programas institucionais para dar suporte e possibilitar, nas palavras do autor (Garcia, 1992, p. 66), “[...] à reflexão de pessoas a quem, tradicionalmente, sempre se deu a entender que aprender a ensinar era uma espécie de ‘aterrisa como podes’.

Quando se considera que a fase inicial pode ser concebida como um “*gap* de oportunidade” não se quer dizer que inexistam dificuldades, ao contrário, que é a partir dessas características naturais da fase que se encontra a possibilidade de iniciação e engajamento na intenção de colocar em execução as mudanças e inovações de práticas em EAN. Corroborando com essa ideia, Garcia (2010, p. 28) valoriza a inserção como:

[...] um período diferenciado de desenvolvimento do profissional até chegar a se tornar um professor. Não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação

continuada, mas antes tem um caráter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo.

Certamente, como já mencionado, o início da carreira não é um processo isolado e simples, no qual o professor deverá aprender a ensinar, mas também exige construção da identidade docente e de socialização profissional (Wiebusch; Cunha, 2022). Tardif (2014) afirma, ainda, que é nesse início que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante. À medida que esses saberes práticos são incorporados, vão dando progressivamente aos professores habilidades de saber-fazer e saber-ser, possibilitando assim a sua integração no ambiente de trabalho e a construção gradual da identidade profissional.

Nesse sentido, as autoras acrescentam que é a partir da aquisição de experiência prática que os professores iniciantes julgam a sua formação universitária anterior, sobretudo, da forma como foram preparados para enfrentar situações de trabalho difíceis e sobre como “interiorizaram” conhecimentos e valores reforçadores do sistema acadêmico, visão essa que deve ser questionada.

Nesse aspecto, há que se destacar o que salienta Nóvoa (2007, p. 14) sobre como os iniciantes são colocados à prova: “[...] eles vão para as piores escolas, têm os piores horários, vão para as piores turmas, não há qualquer tipo de apoio. Eles são ‘lançados às feras’ totalmente desprotegidos [...]”. Garcia (1999) aponta que as responsabilidades dos professores mais experientes são igualmente atribuídas para os iniciantes. Assim, também sustenta uma necessidade de consciência e organização da profissão. Segundo Nóvoa (2007, p. 13), “diferentemente de outras profissões, [...] a exemplo das grandes ordens dos médicos, dos farmacêuticos ou dos engenheiros, [...] a organização dentro das escolas é insuficiente, o que corrobora para uma grande deficiência de colaboração da classe, do dia a dia profissional, da rotina”.

Para ele, a responsabilidade da iniciação para além do Estado e/ou das autoridades deve ser reconhecida como um problema da profissão. Deveriam emergir novas formas de integração para os professores ingressantes, mais harmoniosas e coerentes e, assim, romper, justamente nesses primeiros anos, com a cultura de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores (Nóvoa, 2007).

Esse autor ressalta a necessidade de uma formação direcionada para as práticas e para a análise das práticas, que surge da própria profissão, sobretudo a partir do modelo de organização mais centrado na escola. Sobre este aspecto, ao se pensar nas implicações entre início na carreira, formação e experiência docente:

É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente [...] (Nóvoa, 2007, p. 14).

Tal discussão pode se estender ao campo da EAN. Com esse modelo de organização, haveria maior probabilidade da “estrela” na docência deixar de ser uma lacuna e assumir um caráter muito mais amplo (importante e indispensável), passando a ser oportunidade de reflexão individual e coletiva, o que poderia possibilitar transformações e condições favoráveis para as práticas de EAN se desenvolverem, principalmente se ações formativas para os professores iniciantes forem planejadas sobre tais aspectos. Em outras palavras, pode ser um promissor caminho para a mudança, uma vez que é nesta fase que os professores, essencialmente, desenvolvem os seus saberes experienciais e sua própria identidade pessoal e profissional. Como lembra Nóvoa (2007, p. 16), “[...] é difícil mudar de práticas para práticas de outro tipo, o caminho contrário é muito difícil de fazer. [...] Esse caminho uma vez ultrapassado, como se atravessado uma ponte para o outro lado, torna difícil voltar ao lado de cá das margens”. Para contribuir com essa compreensão, e como exemplo, pode-se citar a ênfase apresentada por Garcia (2010, p. 13):

A forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular, inevitavelmente, afeta a forma como depois a ensinamos. Existem múltiplas evidências que nos mostram certos “arquétipos” que os professores têm sobre a disciplina que estudam, quer se trate da Matemática, da Língua ou da Educação Física [...]. Se focalizarmos a análise no conteúdo do que se ensina e se aprende, podemos encontrar diferenças no comportamento observável dos professores em função do domínio dos conteúdos. Uma das chaves da identidade profissional se define, sem dúvida, em torno desse tema.

Faço lembrar das dificuldades, já relatadas nos capítulos anteriores, para o desenvolvimento da ES na escola, bem como da EAN, dentre as quais estão uma formação docente insuficiente. Além disso, é imprescindível a compreensão da EAN como uma “ciência interdisciplinar e integracionista”, constituída pela confluência de dimensões biológicas, sociais e ambientais. Portanto, significa dizer que é fundamental que a integração se desenvolva no ambiente escolar.

Marcelo Garcia (2010), a partir de trabalhos de outros autores no campo do desenvolvimento profissional, expõe resultados promissores a partir da implantação de programas de formação de professores iniciantes e de formação continuada voltados, entre outros aspectos, a experiências de aprendizagem pelo trabalho em equipe.

Ainda assim, os programas de inserção e apoio aos professores iniciantes são relativamente recentes no cenário global, mas o diagnóstico apresentado pelos relatórios internacionais tem chamado atenção para a necessidade urgente de mudança. É o caso da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que revela um discurso para novas formas construtivas de formação, ao focar na atenção ao período de inserção do professorado no ensino:

As etapas de formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais inter-relacionadas para criar uma aprendizagem coerente e um sistema de desenvolvimento para os professores [...]. Uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida para os professores implica, para a maioria dos países, uma atenção mais destacada para oferecer apoio aos professores em seus primeiros anos de ensino, e lhes proporcionar incentivos e recursos para seu desenvolvimento profissional contínuo. Em geral, seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo de sua carreira em vez de incrementar a duração da formação inicial (OCDE, 2007, p. 13-14).

De acordo com os dados do último relatório da OCDE, apenas dez países propõem tal experiência como obrigatória: Austrália (alguns estados), Coréia do Sul, França, Grécia, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Israel, Japão e Suíça. Na Escócia, a participação é opcional, mas a maioria dos professores decide frequentar o programa. Em outros seis países, a iniciação é oferecida à critério das escolas e, nos outros oito países incluídos no estudo (um terço do total) não há programas formais (OCDE, 2007). As características e elementos constituintes desses programas estão apresentados na tabela do Anexo A.

Dentre as características e elementos constituintes dessas importantes experiências, destaca-se a figura dos mentores ou orientadores como um elemento chave de apoio e orientações ao professor iniciante, tanto para informações práticas do serviço, gerenciamento de sala de aula e outros processos pedagógicos, quanto para o direcionamento a atividades de capacitação adequadas e uma fonte de apoio emocional (OCDE, 2007). Cumpre ressaltar que, além da importância para os novos professores orientandos, os orientadores também agregam habilidades cognitivas de treinamento no trabalho junto aos iniciantes, desafiando-os a manterem-se motivados, refletirem sobre as suas próprias experiências e convicções, sobre a interface entre ensino e aprendizagem e sobre novas ideias de currículo e docência. Assim, resulta na criação de uma estrutura que permite que os professores experientes trabalhem com os professores novatos e que reconheçam sua *expertise*, fortalecendo a organização geral, inclusive mantendo bons professores na sala de aula (OCDE, 2007). Por outro lado, a literatura também aponta algumas limitações ou dificuldades, especialmente devido ao fato de ser uma inovação, requerendo professores mentores ou orientadores capacitados para a

atividade, comprometidos com o processo educativo, que devem estar afinados não apenas no nível de relações sociais que exigem a atividade, mas também com os papéis da organização e com a proposta do programa (Garcia, 2010).

As discussões teóricas realizadas até aqui permitem uma compreensão da formação dos professores iniciantes como uma parte do processo que é conhecido como aprendizado ao longo da vida, ou seja, pode ser considerada parte da formação continuada dos professores. Contudo, apesar do debate acerca da estruturação de programas destinados à formação em serviço ter sido empregado na BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020c), a formação continuada e o acompanhamento dos professores iniciantes ainda não são realidade no sistema educacional brasileiro (Brzezinski, 2016).

Há que se destacar que, na visão promovida pelas instâncias políticas encarregadas de planejar e regular a educação nacional – Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação –, é de autonomia dos entes federados a definição de estratégias da formação continuada docente, tratando-se de práticas de responsabilidade das escolas, redes escolares ou sistemas de ensino em parcerias com outras instituições, inclusive em regime de cooperação técnica e administrativa, bem como a formação continuada que se realiza em cursos e programas de pós-graduação. Cabe ao Estado determinar o conjunto de características, princípios, fundamentos pedagógicos e competências ou padrões profissionais que devem orientar o desenvolvimento dos programas (Brasil, 2020c).

Um fator importante a considerar na análise desse posicionamento é o reconhecimento da realidade cultural local e de sua identidade profissional. Nessa perspectiva, considera-se as organizações, a escola e seus atores locais como sistemas complexos capazes de gerar seus próprios processos de autorregulação (Garcia, 2010). No entanto, em termos de políticas educacionais regionais e locais, essa questão pode ser deixada de lado, ou simplesmente que não evidenciam os resultados previstos pelas instâncias promotoras (André, 2013; Pagliarin; Fávero; Trevisol, 2023). Obviamente, por conseguinte, há críticas com relação a ausência de uma política global de Estado para formação e valorização de professores (Brzezinski, 2016).

Entretanto, é possível citar o programa inicialmente denominado como Residência Educacional, que vem sendo debatido de forma lenta a partir do Projeto de Lei n. 227, de 4 de maio de 2007, proposta do senador Marco Maciel, motivado pelo modelo da experiência da residência médica.

No que se refere à formação continuada de professores iniciantes, essa proposta nos moldes da residência médica não teve muitos avanços na legislação (Faria; Diniz-Pereira, 2019). Nesse contexto regulatório, a Portaria n. 38/2018, em março de 2018, institui o

Programa de Residência Pedagógica, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tendo como público-alvo “os alunos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por IES públicas e privadas sem fins lucrativos” (Capes, 2018, p. 1). O programa passou a integrar a política de formação inicial de professores, constituindo-se na modalidade estágio supervisionado obrigatório dos cursos de licenciatura (Santana; Barbosa, 2020). Sem dúvidas, esse pode se tornar uma proposta promissora diante de um cenário de críticas às experiências práticas ofertadas pelos cursos iniciais de formação docente.

Contudo, faz-se necessária uma breve retomada das questões iniciais apresentadas nesta revisão. Tal proposta da Capes pode até responder à demanda por experiência prática durante a formação inicial, todavia as IES ainda estão longe de proporcionar atividades formativas/projetos na direção de um perfil profissional de professor interdisciplinar e integracionista para atuar no campo da EAN.

As reflexões anteriormente apresentadas me permitem entender que, em linhas gerais, não será possível avançar na temática ES ou, especialmente, EAN, apenas com a ampliação do campo da prática durante a formação inicial docente, sem que haja investimento na formação interdisciplinar de profissionais da carreira docente universitária e iniciativas que possibilitem experiências precoces de interlocução entre cursos e diferentes categorias profissionais. Sequer vemos um núcleo compartilhado de competências interdisciplinares das áreas específicas de formação docente, que dirá uma articulação entre os estudantes das licenciaturas e outros cursos de formação profissional (área da saúde, por exemplo). Tal perspectiva aproxima-se das constatações de Gatti (2011, p. 72), na qual:

O que se verifica é que a formação de professores para a Educação Básica é feita de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e os níveis de ensino; além disso, o Brasil não conta, nas instituições de Ensino Superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, como se observa em outros países, onde há centros de formação de professores que englobam todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas.

As considerações expostas acima sustentam a ideia de que é possível promover que essa integração se dê durante o período inicial de desenvolvimento do profissional. Os programas de inserção podem abrir espaço à interdisciplinaridade, formação de identidades profissionais e motivação para impulsionar as novas capacidades requeridas, conforme os objetivos de ensino e os objetivos da EAN, não somente para o professor iniciante como

também para os professores mentores ou orientadores, inclusive outros profissionais que trabalhem com os professores novatos.

Procurei, neste capítulo, em um primeiro momento, apresentar a problemática da formação profissional e a questão da especialização das ciências, discorrendo sobre a ES e a EAN com um enfoque para as lacunas existentes na formação superior de professores e nutricionistas. Na sequência apresentei reflexões relativas aos campos de formação e abordei questões importantes a serem consideradas na formação continuada de professores para as práticas de EAN, como os saberes docentes e suas práticas pedagógicas. Por fim, trouxe aspectos relacionados aos professores iniciantes na educação básica sob uma perspectiva de “oportunidade para o desenvolvimento de práticas em EAN”.

Descrevo, no capítulo a seguir, o método utilizado para a realização da pesquisa, incluindo o processo de concepção do produto educacional, exemplificando a sua aproximação com o meu percurso acadêmico e profissional.

3 METODOLOGIA

A palavra método origina-se do termo grego *methodus*, significando ‘caminho para chegar a um fim’. Portanto, pode ser tomado como “[...] uma construção de pressupostos epistemológicos e ontológicos voltados para a compreensão de um problema a ser investigado” (Dal-Farra; Fetters, 2017, p. 469). Para tal, neste estudo, o método científico assume um caráter indutivo, com o objetivo de alcançar a exploração, descrição e, por fim, a análise e conclusões/proposições oriundas dos resultados.

O princípio da indução científica pode ser definido como um processo de construção teórica, que parte da observação de algo específico para buscar a generalização a respeito do fenômeno investigado (De Souza Leão; De Mello; Vieira, 2009). Constitui o método proposto pelos empiristas (Bacon, Hobbes, Locke, Hume), para os quais “toda ciência começa pela observação, para depois proceder vagarosa e cautelosamente à formulação de teorias” (Gil, 2008, p. 10). Apoiada nesse raciocínio, ao invés confirmar ou refutar hipóteses construídas previamente, as afirmativas desta pesquisa foram guiadas pelas constatações obtidas no percurso investigativo empreendido. Nesse sentido, buscou-se na observação científica do objeto de pesquisa (saberes, concepções e práticas) elementos constituintes sob o ponto de vista dos sujeitos participantes (professores do ensino fundamental) e depois, a partir da análise dos dados levantados, fazer inferências das prováveis soluções para o fenômeno estudado, levando, assim, a definição dos requisitos e parâmetros utilizados na criação do produto técnico educacional originado – uma proposta de formação continuada docente em EAN para o Programa de Educação em Tempo Integral, que embasa as políticas públicas da área.

Nessa perspectiva, o caminho metodológico adotado buscou a construção de inferências a partir do diálogo entre ideias (teoria) e evidências (dados), que, segundo a definição de Ragin (1994 *apud* De Oliveira, 2015, p. 137), “pode e deve se dar tanto de forma quantitativa quanto qualitativa, sendo que as ferramentas quantitativas auxiliam no propósito de generalização, e as ferramentas qualitativas possibilitam o aprofundamento da análise”. Creswell e Clark (2011 *apud* De Oliveira, 2015) explicam que o uso de um método qualitativo pode ser suficiente quando o enfoque é dar voz aos sujeitos de pesquisa ou mapear a complexidade de um dado contexto. Caso o interesse seja relacionar variáveis ou determinar diferenças entre grupos, o método quantitativo basta. Contudo, nem todas as situações de pesquisa são respondidas com o uso de cada um desses métodos isoladamente, seja porque o enfoque meramente estatístico pode negligenciar o papel de microprocessos sociais ou porque

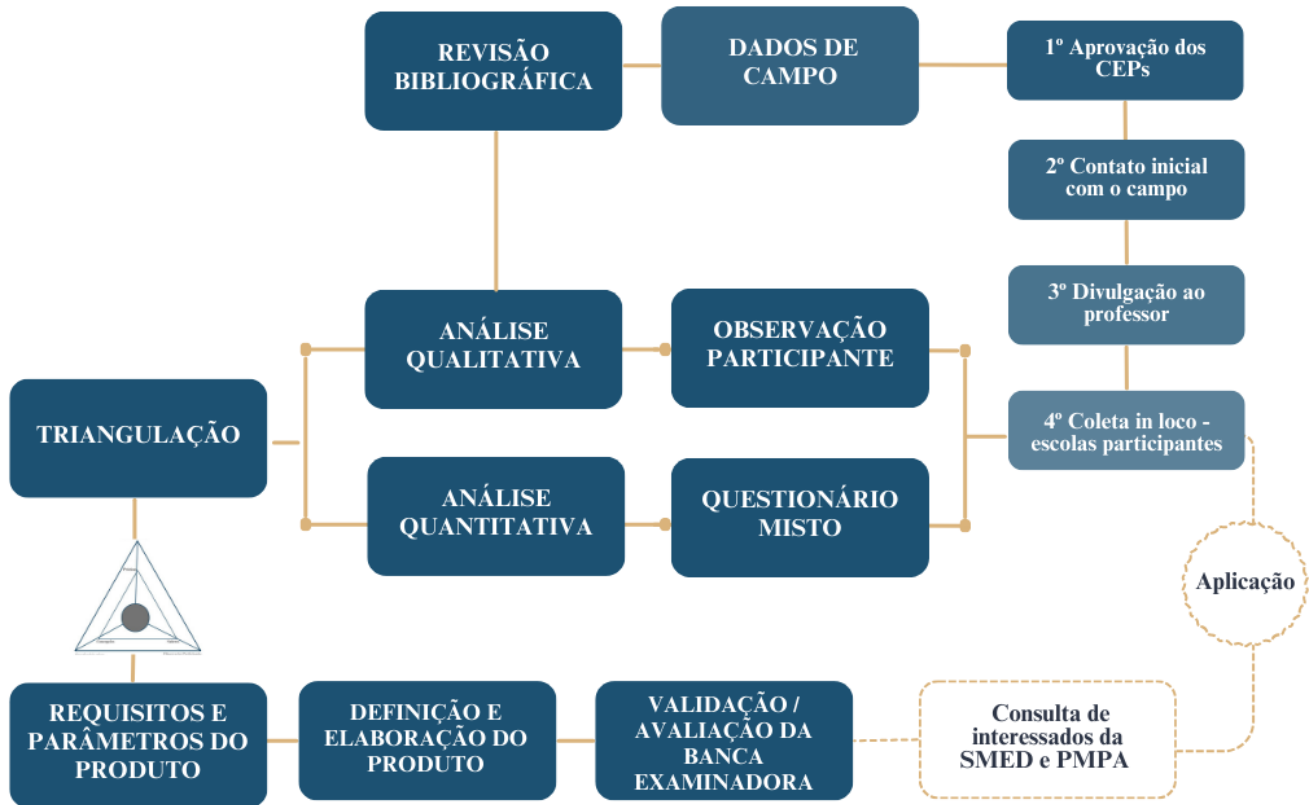
há necessidade de generalizar os resultados exploratórios obtidos a partir do delineando qualitativo, justificando o uso de abordagem multimétodo. Como acrescenta De Oliveira (2015, p. 142), a escolha dessa abordagem deve ser

[...] contextualizada a partir de um enquadramento teórico-conceitual e adequada à especificação dos diversos aspectos do problema de pesquisa proposto, considerando que [...] diferentes métodos contribuem com diferentes tipos de dados e resultam em diferentes níveis de conhecimento acerca dos fenômenos sociais.

Portanto, a presente dissertação, têm, em sua essência, objetivos de natureza mista (desenho multimétodo), buscando, a partir dessa metodologia, ao mesmo tempo, uma aproximação das opiniões e dos significados apreendidos da realidade do professor – no contexto da escola do Peti –, como uma exploração mais objetiva sobre o fenômeno analisado – dados sobre conhecimentos de nutrição, alimentação e hábitos saudáveis, bem como a caracterização do perfil do docente em relação às práticas de EAN em aula.

Ainda que o percurso dos grupos focais, proposto no projeto de pesquisa, tenha sido excluído desta dissertação final, os dados de origem quantitativa desse estudo foram complementados por uma análise qualitativa que, em conjunto, nortearam a proposta de formação continuada elaborada. Nessa linha, no primeiro momento, o estudo constou de um levantamento bibliográfico, seguido de coleta de campo, com dados do questionário misto, o qual ocorreu em paralelo com a Observação Participante (OP). Esse percurso permitiu completar o alcance da análise e interpretação, demonstrando-se “bem-sucedido” ao propósito. As etapas de desenvolvimento desta pesquisa estão representadas na figura apresentada a seguir.

Figura 2 – Etapas de desenvolvimento da pesquisa



Legenda: linha pontilhada – indica etapa futura, sendo a sua realização *a posteriori*, prevista para ocorrer independentemente da pesquisa.

SMED – Secretaria Municipal de Educação.

PMPA – Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

Fonte: A autora (2024).

3.1 TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como exploratória-descritiva, com base em dados primários, coletados no período de março a julho de 2023.

3.2 LOCAL

Dada minha condição de servidora pública com experiência profissional na SMED de Porto Alegre e vinculação nesse espaço de trabalho, elegi a Rede Pública Municipal de Educação de Porto Alegre (RME), Rio Grande do Sul, como universo de pesquisa. Essa rede conta com um total de quarenta e nove escolas de ensino fundamental (EMEFs).

Tendo em vista a complexidade investigativa e partindo da possibilidade de generalizar alguns dados, o estudo foi desenvolvido nas cinco EMEFs que estão pactuadas ao Peti. O processo de transformação dessas escolas para o regime integral de funcionamento iniciou em 2022, sendo que até 2024 foi mantida a mesma organização e estrutura, conforme características descritas na Tabela 1.

Tabela 1 – Características da unidade escolar

	A	B	C	D	E
Localização	Sul Cavanhada	Sul Cavanhada	Sul Restinga Velha	Norte Rubem Berta	Leste Protásio Alves
Turmas integralizadas	Todas	Todas	1º a 4º ano	Todas	1º a 4º
nº total*	405	210	497	535	394
nº anos finais*	132	69	203	158	129
Professores de anos finais (nº)	13	11	12	16	12
Língua Portuguesa	3	1	2	3	3
Arte	1	2	2	2	2
Educação Física	1	2	1	2	1
Língua Inglesa	2	1	1	1	1
Matemática	2	2	2	2	2
Ciências	1	1	1	2	1
Geografia	1	1	1	1	1
História	1	1	1	2	1
Ensino Religioso ou Filosofia	1	***	1	1	***
CH de anos finais (horas)					
Língua Portuguesa**	60	30	60	60	50
Arte**	30	40	30	60	30
Educação Física**	20	40	30	50	20
Língua Inglesa**	20	20	20	40	10
Matemática**	50	50	60	60	50
Ciências**	20	20	30	40	20
Geografia**	20	40	30	40	20
História**	20	30	30	60	40
Ensino Religioso ou Filosofia**	10	***	10	20	***

Legenda: CH – carga horária semanal na docência do ensino fundamental.

* número de alunos matriculados.

** CH por disciplina.

*** integrada à disciplina de história.

Fonte: A autora (2024).

O programa federal, instituído pela Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023 (Brasil, 2023), retoma a assistência técnica e financeira para a ampliação das matrículas em tempo

integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, na perspectiva da educação integral e BNCC. Nesse sentido, considera-se importante, pois, iniciar a implantação do produto técnico educacional nesta amostra de escolas, visto que em seu contexto possuem elementos facilitadores desse processo.

Ademais, justifica-se o recorte em questão devido à concepção de educação integral, sendo que o seu objetivo principal é expandir o horizonte formativo dos estudantes através de novos arranjos pedagógicos e metodológicos, incorporado vivências ao ensino de disciplinas (Yamazato; Nascente, 2020). Portanto, segundo Gomes e Colares (2019), não somente a escola, como também os educadores, devem estar preparados para o ensino na perspectiva da educação integral.

Também explicam esta escolha as seguintes considerações: a) a realização das atividades de apoio nos momentos de refeição estão muito presentes na prática destes professores, visto que em período integral, os alunos precisam fazer cinco refeições diárias na escola; b) diferente das escolas de ensino regular, nas escolas de ensino integral os estudantes não podem trazer lanches de casa. Todo alimento consumido deve ser preparado na escola. Nesse sentido, faz-se necessária a adaptação de todos – de alunos a professores –, considerando ser recente este projeto, requer novos hábitos e rotinas alimentares; c) o tempo de alimentação faz parte do eixo de convivência e vínculo da matriz curricular do programa de educação integral.

3.3 PÚBLICO-ALVO

A população do estudo foi constituída por professores de Ensino Fundamental, que ministravam aulas do 6º até o 9º ano (N=64)⁵ nas EMEFs vinculadas ao Programa. Foram convidados a participar todos os profissionais em efetivo exercício. Professores de disciplinas tradicionais (independente da carga horária de atendimento às turmas) e de áreas especializadas, como filosofia, educação especial, música, dança, robótica, entre outras, foram incluídos no estudo. Foram excluídos aqueles em funções administrativas, como direção, secretaria, coordenação e biblioteca, bem como os que estivessem em cronograma de aposentadoria.

No percurso de amostragem, levou-se em consideração o subgrupo da população de interesse sobre o qual os dados foram coletados, ou seja, uma amostra não probabilística de

⁵ N: símbolo utilizado para representar o tamanho da população ou universo estatístico.

conveniência. Assim sendo, recorreu-se ao maior número de participantes que foi possível conseguir, utilizando o cenário de organização já existente: reuniões mensais de planejamento pedagógico das escolas incluídas neste estudo. O recrutamento dos participantes ocorreu através da livre manifestação de interesse (registrado no questionário).

3.4 COLETA DE DADOS

No estágio inicial da pesquisa, realizou-se uma revisão de escopo, possibilitando um panorama da produção científica disponível sobre o tema, seguida de um aprofundamento abrangente sobre a formação docente visando, assim, uma compreensão ampliada da realidade estudada. Os materiais foram selecionados considerando sua relevância, confiabilidade e abrangência, sendo utilizado:

1. Critério Temático: mapeamento teórico-conceitual, palavras-chave relevantes para o tema da formação profissional e dos saberes docentes, bem como principais autores da área.

2. Critério de Fontes: materiais obtidos de fontes confiáveis, tais como livros, Portal de Periódicos da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, SciELO (Scientific Electronic Library Online), EduCapes e outros arquivos disponibilizados por instituições educacionais.

As questões centrais desta pesquisa bibliográfica estão abordadas no capítulo “*Fundamentação teórica*”. Ao final de cada seção, procurei estabelecer reflexões derivadas dos trabalhos explorados e, desta forma, aprofundar a análise que vai interessar à compreensão do leitor quanto à concepção do produto técnico educacional.

A coleta de dados de campo foi sendo remodelada durante o trajeto empreendido, tendo em vista os achados iniciais, obtidos da interação entre pesquisador e contexto, além da inviabilidade de seguir os caminhos metodológicos traçados no Projeto de Pesquisa. Em um primeiro momento, realizou-se o contato com a equipe de assessores da Gestão Pedagógica da SMED e os diretores das escolas incluídas neste estudo. Também se buscou o apoio de outros setores da secretaria, a fim de obter os dados para a divulgação da pesquisa por meios oficiais, como o e-mail dos professores. Nesta etapa, foi possível evidenciar um certo distanciamento no diálogo entre SMED e as escolas, e também dificuldades no contato inicial com os sujeitos e implicações já no próprio processo de divulgação da pesquisa. Apesar disso, seguindo o protocolo proposto, foram enviadas cartas-convite aos professores, via e-mail, juntamente com as informações da pesquisa e o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE). Como uma ferramenta adicional, foram publicizados cartazes digitais (Apêndice A), enviados

aos professores por mensagem de aplicativo (por exemplo, mensageiros instantâneos, como WhatsApp). Depois de várias tentativas infrutíferas, assume-se a necessidade de modificar a estratégia de coleta de dados.

Para ancorar os pressupostos metodológicos que balizaram o processo de levantamento de campo, optou-se pela OP e questionário misto. A opção metodológica pela OP corresponde à parte qualitativa, trata-se de fundamentar os dados empíricos obtidos a partir da experiência nas reuniões mensais de planejamento pedagógico, dentro das realidades observadas referente ao contexto do professor na escola do Peti. O questionário misto foi utilizado como instrumento do qual emergiram os dados objetivos, propriamente ditos.

3.4.1 Observação participante

A técnica da OP demonstrou-se especialmente apropriada para melhor entender os elementos de campo e as dificuldades que se fizeram presentes na exploração inicial realizada. Segundo Gil (2008), a observação desempenha um papel fundamental em todo o processo de pesquisa, desde sua concepção, mas é na fase de coleta de dados que se apresenta mais evidente. A observação com rigor científico, de acordo com Selltiz *et al.* (Selltiz, 1967 *apud* Gil, 2008, p. 100): “a) serve a um objetivo formulado de pesquisa; b) é sistematicamente planejada; c) é sistematicamente registrada e ligada a proposições mais gerais; e d) é submetida a verificação e controles de validade e precisão.”

A OP é uma abordagem que permite ao pesquisador uma aproximação aos participantes da pesquisa em seu próprio ambiente, buscando uma profunda compreensão do tema ou situação particular sob o ponto de vista dos indivíduos que a vivem e experimentam (Marietto, 2018). Além disso, de acordo com os pesquisadores da área, essa técnica é aconselhada para estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos que visam a generalização de teorias interpretativas (Mónico *et al.*, 2017).

O levantamento das informações observadas ocorreu durante reuniões das equipes pedagógicas, adotando-se o envolvimento do tipo “*Observador como Participante*”, conforme modelo proposto por Marietto (2018, p. 10), no qual admite-se “algum tipo de conexão com o grupo ou contexto, mas o observador não é naturalmente ou normalmente parte do ambiente social.” Nesse caso, minha posição, como parte da concepção qualitativa de pesquisa, de observadora com experiência profissional na SMED e que havia desempenhado a função de assessora de nutrição do grupo observado.

Um novo contato com os diretores foi então realizado com o objetivo de autorização e agendamento da participação, conforme disponibilidade no Calendário Escolar 2023, sendo as reuniões realizadas por escola, em dias não letivos. Em campo, a etapa de coleta de dados seguiu um roteiro preestabelecido, iniciando com a identificação do pesquisador e explanação da pesquisa e da temática de interesse: formação continuada docente em EAN. Nesse momento, também foi realizado o convite aos professores para que participassem da pesquisa respondendo ao questionário previamente divulgado. Sem que ocorresse outras interferências ou perguntas diretas da pesquisadora, livremente os interlocutores começaram a relatar experiências de situações vivenciadas durante um curso de formação continuada que estavam realizando, questões das condições de trabalho na educação e pontos específicos da gestão e do Peti.

O fato de ter, através das experiências de pesquisa *in loco*, explorado o ponto de vista dos participantes, de forma a conhecer as situações e as características do momento que estavam vivenciando, se fez importante de tal forma que foram incluídos nas descrições do fenômeno sob estudo, através de registros e apontamentos, para fins de utilização na pesquisa.

3.4.2 Questionário misto

Para a coleta de campo dos dados objetivos, propriamente ditos, recorreu-se à técnica de inquérito por questionário, sendo um recurso útil quando se pretende obter “dados comparáveis, generalizáveis e passíveis [quando desejável] de análises quantitativas” (Gonçalves, 2004, p. 79). Destaca-se como técnica para obtenção de informações referente aos mais diversos aspectos da vida social: fatos, crenças, comportamentos referentes ao passado ou presente, sentimentos, padrões éticos de ações e opiniões (Gil, 2008). Ainda, segundo Hill (2014 *apud* Sá; Costa; Moreira, 2021), no domínio da pesquisa em Educação, os questionários também são recurso válido no contexto da informação de natureza qualitativa, por exemplo, através de um questionário misto. Nessa perspectiva, o questionário misto inclui perguntas fechadas e abertas, sendo aplicado quando se almeja obter informação qualitativa que contribua para a informação quantitativa obtida (Sá; Costa; Moreira, 2021).

Nesse sentido, na coleta de dados foi utilizado um questionário misto desenvolvido para este estudo (Apêndice B), com perguntas fechadas, de múltipla escolha e com respostas dispostas em escala Likert, que inclui características básicas do docente, informações dos saberes, atuação e motivação para EAN e das práticas de educação em atividades escolares, bem como a pesquisa de conhecimentos sobre nutrição, alimentação e hábitos saudáveis. Esse

questionário contém uma pergunta de cunho opcional e aberta, em que se propôs o livre relato de práticas pedagógicas e métodos utilizados.

O questionário foi submetido à análise crítica de conteúdo por dois diferentes especialistas de cada uma das áreas de educação e de nutrição, sendo um membro da Gestão Pedagógica da SMED. As questões foram avaliadas considerando os seguintes critérios: clareza, relevância para a pesquisa e adequação ao público-alvo. Para confiabilidade, também foi submetida a aplicação de um pré-teste com uma amostra de três professores de anos finais do Ensino Fundamental.

Devido aos desafios relacionados à participação supramencionados, os participantes foram contatados presencialmente, na perspectiva de motivar mais professores a responder e clarificar as dúvidas. Tendo em vista as características e conteúdo das perguntas, optou-se em manter o questionário autoaplicado com os registros em formato eletrônico, utilizando-se como ferramenta da Web 2.0, o Google Docs. No entanto, considera-se ter garantido a fiabilidade e rigor científico da coleta, através da verificação e garantia do processo individualizado de preenchimento, acompanhado pela pesquisadora.

3.5 ANÁLISE DE DADOS

Na análise e tratamento dos dados quantitativos, foram utilizados os fundamentos da estatística descritiva, com auxílio de programa estatístico Statistical Package for the Social Science (SPSS), versão 22. Os dados foram tabulados em uma planilha criada no Software Microsoft Office Excel ® 2010 e apresentados pela distribuição das frequências absolutas e relativas (%), para variáveis categóricas, e média \pm desvio padrão, para variáveis contínuas. Na verificação da normalidade de distribuição dos dados sob análise foi utilizado o teste de Kolmogorov-Sminov, com nível de significância de 5%.

A versão final do questionário de conhecimentos sobre nutrição, alimentação e hábitos saudáveis foi composta por 16 questões, com pontuação total de 40 pontos. Existem quatro partes temáticas: alimentação saudável e recomendações para alcançá-la (seis questões, sendo três de resposta única e três de múltipla escolha; máximo de 25 pontos); relação entre alimentação e saúde (três questões de resposta única; máximo de três pontos); sistema alimentar e padrões de consumo no cenário contemporâneo (quatro questões, sendo duas de resposta única e duas de múltipla escolha; máximo de nove pontos) e alimentação escolar e o DHAA (três questões de resposta única; máximo de três pontos). À resposta correta da questão de resposta única foi atribuído um ponto. Para cada resposta correta da questão de

múltipla escolha adotou-se um ponto. Para a resposta incorreta foi computado zero ponto. O grau de conhecimento do professor foi avaliado pelas pontuações médias e taxas, sendo:

- Taxa total de respostas corretas (número total de respostas corretas / número total de perguntas \times 100%);
- Taxa geral de conhecimento (número total de respostas corretas / número total de perguntas respondidas \times 100%).

Taxas entre 80 e 100% foram consideradas nível alto, entre 60 e 79% foram consideradas nível moderado, e inferior a 60% foram consideradas nível baixo.

A pontuação obtida para as questões referentes às práticas alimentares e práticas de educação em atividades escolares foi utilizada para classificar as opiniões do professor como predominantemente positivas ou negativas. Foram 15 questões, com pontuação em uma escala do tipo Likert de cinco pontos, pontuada de acordo com os diferentes níveis, apresentando resposta máxima de dois pontos em cada sentença, variando de -2 (para atitude negativa) a +2 (para atitude positiva), com zero pontos para sem posição, e pontuação total de 30 pontos.

Foram realizados testes comparativos entre as categorias das informações básicas do docente (características) com grau de conhecimento nutricional e com o posicionamento referente às práticas alimentares e práticas de educação em atividades escolares. Adicionalmente, compararam-se grupos de experiência prática em EAN realizada regularmente com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (sim/não) com experiência de formação docente em EAN (sim/não). As informações básicas e o grau de conhecimento nutricional também foram avaliados comparativamente entre esses dois subgrupos.

Para comparações do conhecimento nutricional foi usando o teste t (conhecimento nutricional entre subgrupos binário) ou análise de variância (Anova) para comparações múltiplas. A diferença entre grupos de experiência prática e experiência de formação foi avaliada através do Teste de Qui-quadrado. O teste de Kruskal Wallis ou Mann Whitney não paramétrico foi aplicado para comparações referentes às questões em escala do tipo Likert de cinco pontos. Considerou-se $p < 0,05$ estatisticamente significativo.

Para o tratamento dos registros obtidos da questão aberta do questionário foram utilizados os fundamentos da análise de conteúdo. A escolha por essa técnica se deve à capacidade da mesma de utilizar-se não apenas da semântica da língua, mas também de produzir inferência na análise de conteúdo e expressão da mensagem (Franco, 2018). A análise foi conduzida, segundo a proposta de Bardin (2011), organizada em três fases, conforme apresentado na Figura 3, a seguir. Assim, na primeira fase, foi realizada a leitura e a

releitura do texto obtido, denominado pela autora de “leitura flutuante”. Na segunda fase, o texto foi recortado em unidades de registro, sendo então identificadas as unidades das categorias exploradas, seguida da contagem frequencial dessas. Por fim, na terceira fase foi elaborada a síntese interpretativa dos dados através da definição dos núcleos de sentido, em seguida propuseram-se inferências, consentindo a passagem da descrição à interpretação; para tanto, o referencial teórico foi fundamental, possibilitando o estabelecimento de relações histórico-social e crítico reflexiva.

Figura 3 – Fases da análise de conteúdo



Fonte: A autora (2024).

A identificação das prováveis soluções para o fenômeno estudado foi realizada utilizando o princípio de triangulação concomitante dos resultados qualitativos e quantitativos obtidos. A interpretação simultânea dos resultados foi conduzida, de acordo com entendimento proposto por Kelle (2005, p. 102), sob três óticas: 1) resultados obtidos a partir dos métodos qualitativos e quantitativos convergem, ou seja, levam às mesmas conclusões; 2) resultados qualitativos e quantitativos dizem respeito a diferentes aspectos do objeto ou fenômeno, mas podem ser complementares uns aos outros; e 3) resultados qualitativos e quantitativos divergem ou são contraditórios. Nesse caso, a integração caracterizou-se na fase final de análise, por meio da qual os dados quantitativos e qualitativos foram integrados em um todo, levando à definição dos requisitos e parâmetros utilizados na criação do produto técnico educacional originado.

3.6 PRODUTO EDUCACIONAL: DAS ORIGENS À CONSTRUÇÃO

O produto técnico educacional é parte integrante desta dissertação de Mestrado Profissional, que é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde (PPGENSAU). Porém, antes de descrever o produto propriamente dito, julgo importante expor um pouco sobre o meu interesse pela área e a sua relação com a minha trajetória de formação e atuação profissional.

Como a grande maioria dos acadêmicos ingressantes do curso de Nutrição, o meu interesse naquela ocasião era a área clínica, principalmente pesquisa e docência. Evidentemente, por motivos relacionados à profissão, também contaram o prestígio profissional, o amplo campo de pesquisa e maiores investimentos e, sem dúvidas, a remuneração. Foi nessa perspectiva que trabalhei como monitora das disciplinas de Fisiologia Humana I e II, e bolsista de iniciação científica na área de “Dieta Alimentar e Fitoterapia e Alterações Metabólicas na Obesidade”. Ao cursar a disciplina de Antropologia, encontrei-me dividida entre os dois “mundos” (Ciências Biológicas e Ciências Humanas e Sociais – indissociáveis, porém, na universidade, “mundos” completamente diferentes). Foi quando recebi o convite para atuar como bolsista do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Regional e Metropolização, especificamente na linha Políticas Públicas e Participação Social. Pouco conhecia sobre os teóricos da área e a pesquisa social, mas essa experiência ampliou enormemente meu ponto de vista.

Percebi meu interesse por Políticas Públicas e, após formada, realizei uma especialização na área de Saúde Pública. Nesse período, prestei concurso público para atuar em hospitais públicos/Ebserh e para a prefeitura de Porto Alegre e, apesar de nomeada também para a área clínica, optei pela Secretaria Municipal de Educação, quando passei a atuar como nutricionista, vinculada ao Programa Nacional de Alimentação Escolar. A partir da experiência de assessoria nas escolas, promovendo formações pontuais para professores, gestores, equipes de cozinha e estagiários, foi possível reconhecer limitações nas práticas de ensino até então utilizadas, e a necessidade de estudar os aspectos da EAN nos saberes, concepções e práticas docentes, para então embasar uma proposta de formação, bem como a necessidade de aprofundar os meus próprios conhecimentos sobre Ensino em Saúde.

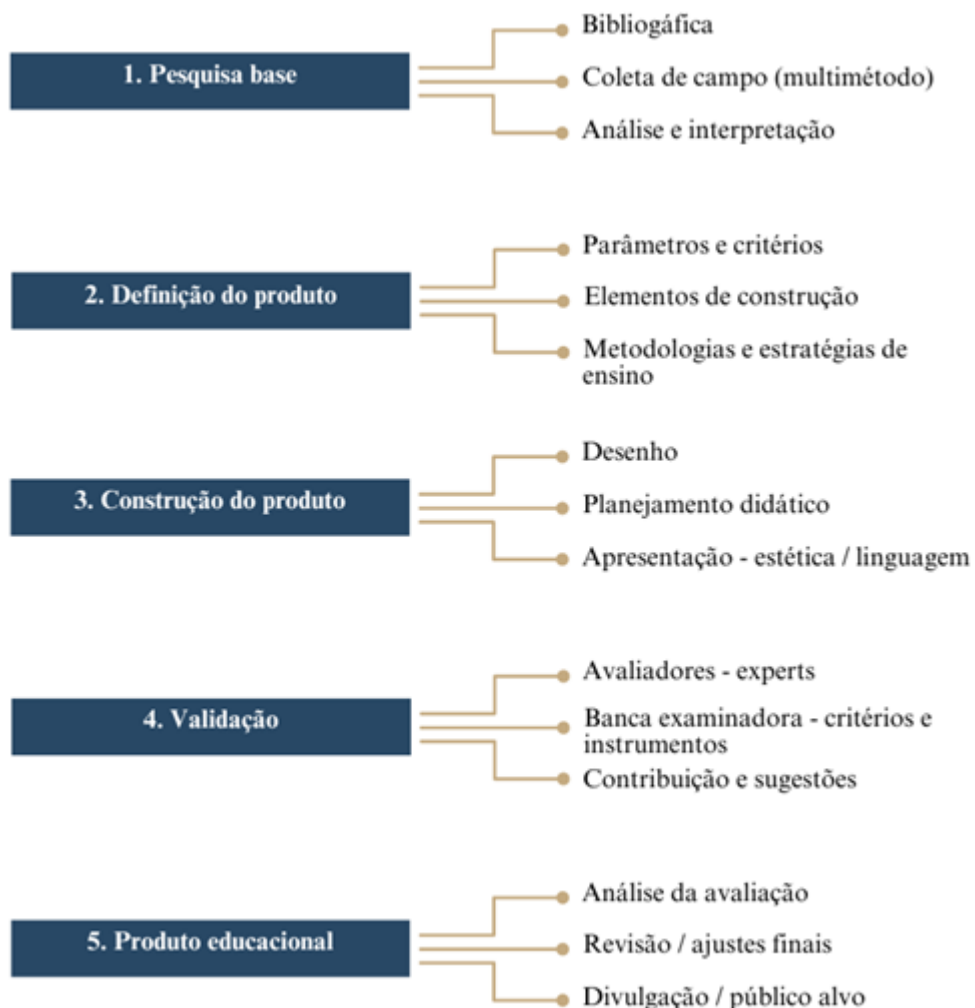
Após dois anos, iniciei na coordenação da Unidade de Alimentação Escolar de Porto Alegre. Nesse período, cursei especialização em Gestão Pública, buscando conhecimento para a função que desenvolvia. Assim, realizei uma pesquisa para identificar as necessidades e capacidades da rede de ensino para inclusão da EAN nos currículos escolares. Chamou-me a atenção que a principal capacidade é o reconhecimento dos professores sobre a importância de práticas de EAN na escola, sendo as principais necessidades o apoio da Secretaria e a formação de professores.

Essas experiências vividas despertaram-me o interesse pelo PPGENSAU, buscando uma capacitação profissional de natureza diferente, que pudesse responder as inquietações da prática do trabalho e contribuir para a área de atuação. Nesse sentido, a presente pesquisa está inserida na área de ensino da Capes, portanto, é caracterizada por ser essencialmente

translacional (Brasil, 2019a). Ou seja, o seu desenvolvimento, tal como as demais pesquisas no âmbito do PPGENSAU, visa a produção/divulgação científica na área de Ensino na Saúde e a formulação de um produto educacional para atender a demanda existente no campo da prática profissional em temas de interesse público, particularmente como a ES e a EAN.

Destaca-se que, nesse percurso, o mestrado profissional forneceu os subsídios para a articulação das experiências enquanto pesquisadora de campo e vivenciadas durante a atuação profissional na SMED e as bases teóricas que nortearam o trabalho desta dissertação de mestrado. Assim, a construção do produto teve como eixo central os resultados da pesquisa e, portanto, os critérios e parâmetros foram definidos após a análise dos dados da etapa investigativa (pesquisa multimétodo), estando apresentados de maneira detalhada no produto científico derivado desta dissertação. A Figura 4 detalha o processo de elaboração do produto educacional.

Figura 4 – Processo de elaboração do produto educacional



Fonte: A autora (2024).

O produto foi submetido à avaliação/validação pela banca examinadora desta dissertação de mestrado. Destaque-se a futura contribuição e sugestões, quando, independentemente da pesquisa, deverá ser submetido à consulta de todos os interessados da SMED e prefeitura municipal, sendo a sua aplicação, em primeira instância, realizada *a posteriori*.

3.7 ASPECTOS ÉTICOS

O protocolo deste estudo foi realizado de acordo com os princípios éticos da pesquisa com seres humanos descritos na Resolução n. 510/2016 (Brasil, 2016), sendo submetido à apreciação e à assinatura do Termo de Anuência Institucional (Anexo B) do representante da SMED, e à aprovação pelos Comitês de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (CEP-UFCSPA) e da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre (CEP-SMSPA), por meio dos pareceres n. 5.802.868 (Anexo C) e n. 5.855.699 (Anexo D), respectivamente.

O RCLE (Apêndice C) foi manifestado pelos participantes previamente à realização da pesquisa, garantindo a participação voluntária, bem como a conscientização dos sujeitos quanto aos objetivos, a criação de um produto educacional e a publicação do estudo. A devolução do questionário eletrônico preenchido foi considerada como aceite do indivíduo, não necessitando da assinatura do documento físico.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Início este capítulo discorrendo brevemente sobre as etapas propostas no projeto original, explicitando os dados que levaram ao redirecionamento metodológico. O projeto de pesquisa previa uma abordagem sequencial de dados de campo, sendo na primeira etapa a aplicação de um questionário misto e, na segunda, sessões de grupo focal, visando o desenvolvimento de um produto voltado à formação continuada dos professores já atuantes na Educação Integral do município.

Nesse sentido, como já exposto anteriormente, as experiências por mim vivenciadas, quando atuando como nutricionista da SMED, e os dados da pesquisa anterior, na qual participo como autora do artigo intitulado “Inclusão da Educação Alimentar e Nutricional nos Currículos Escolares” (Weirich; Menti, 2022), contribuíram para a percepção inicial dos caminhos investigativos. No entanto, durante a coleta de dados de campo, elementos e reflexões convergiram, em grande parte, para a construção de novos *insights* de solução para o problema posto. Nesse aspecto, há que se destacar que foram enfrentadas dificuldades para conseguir professores voluntários na participação por questionário eletrônico, sendo obtido inicialmente apenas quatro. Assim, a obtenção dos dados primários foi realizada *in loco* durante as reuniões mensais de planejamento pedagógico. Uma das estratégias para captar participantes constituiu-se na interação da pesquisadora com o grupo de professores em cada escola, realizando uma apresentação pessoal e uma explanação sobre a concepção e objetivos da pesquisa. Isso permitiu que o grupo passasse a relatar questões sobre a gestão da SMED, as condições de trabalho e as suas impressões sobre os cursos de formação continuada.

Posto isso, pude identificar uma falta de motivação não somente para contribuir com a pesquisa como também para formações, principalmente se promovidas pela Secretaria. Entre as questões a considerar estão: a frequente reestruturação administrativa e pedagógica da SMED com três trocas do secretário da Educação, que implicou também na alteração da equipe de Gestão de Projetos e dos assessores de referência às escolas, conseqüentemente pouco avanço no projeto de integralização; falta de recursos humanos para o Peti; cursos de formação continuada já inseridos como obrigatórios e a não liberação das atividades escolares para os professores participarem dentro dessa carga horária; outros eventos obrigatórios promovidos pela SMED, entre outros.

Coerentemente aos objetivos deste estudo, essa constatação serviu como pano de fundo para a análise dos resultados obtidos no questionário misto, tornando-se importante no sentido de compreender mais amplamente o problema e, respaldado no referencial teórico

escolhido, definir os critérios e parâmetros do produto educacional gerado a partir desta pesquisa.

Nas próximas páginas, apresento e discuto brevemente os resultados de campo e sua aproximação ao produto educacional. Os resultados do questionário misto e da análise de triangulação, bem como os critérios e parâmetros definidos, são apresentados e discutidos mais detalhadamente no manuscrito intitulado “Propositiva de Formação Docente: um *gap* de oportunidade para Educação Alimentar e Nutricional”, que está disponível em arquivo à parte desta dissertação, e após apreciação, será submetido ao periódico Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE) - ISSN online 1982-5587, Qualis A1 na área de Ensino. O capítulo subsequente edifica-se sobre as considerações finais, integrando a discussão teórica e os resultados aos conhecimentos empíricos adquiridos no processo da pesquisa e, por fim, perspectivas futuras.

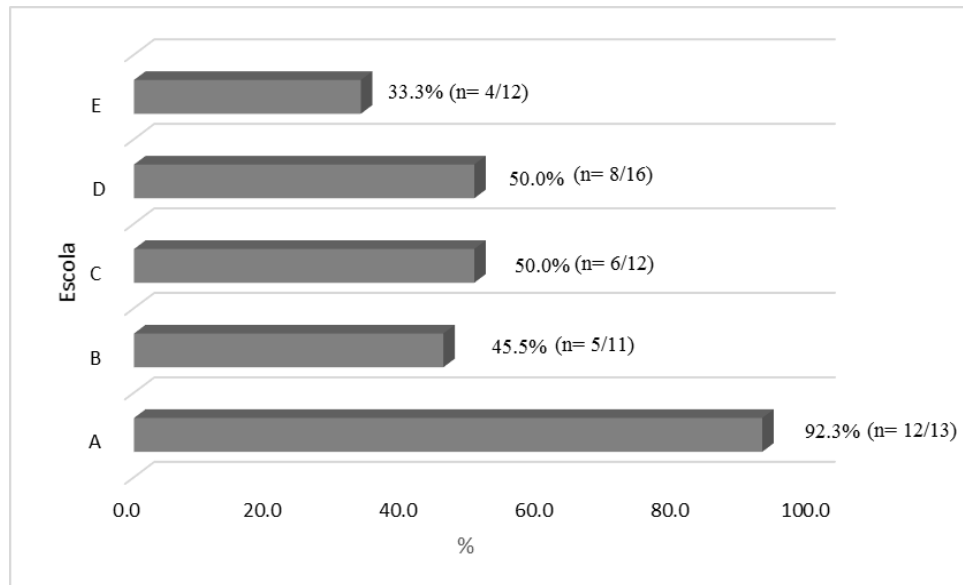
4.1 PESQUISA BASE: DADOS DE CAMPO

Todos os professores de anos finais, em efetivo exercício nas cinco escolas incluídas neste estudo, foram convidados a participar, tanto indiretamente, via cartas-convite e outros meios digitais, quanto diretamente, abordados pessoalmente durante as reuniões de professores das escolas. Contudo, com adesão espontânea, apenas 37 professores desejaram responder o questionário de pesquisa; desses, dois indivíduos foram excluídos porque, no momento, estavam atuando em funções administrativas. Assim, a taxa de resposta final foi de 54,7% (n = 35/64). As taxas de participação por escola variaram de 92,3% (n = 12/13) a 33,3% (n = 4/12), conforme demonstrado na figura a seguir.

O clima escolar, decorrente do contexto vivenciado pelas escolas “A” (maior taxa de participação) e “E” (menor taxa de participação), pode vir a explicar pelo menos parte dos valores extremos encontrados. Destaca-se que a escola “E”, durante o período de coleta de campo, passava por um processo de mudança da equipe gestora, por questões que envolviam o afastamento programado da diretora, por tempo indeterminado, devido ao tratamento de saúde. Nesse contexto, a diretora, que ainda estava em exercício, precisava, além de passar o cargo para a sua substituta, lidar com a sua situação de saúde e manter o diálogo com a equipe de professores. Como consequência, tanto o menor envolvimento da gestora na divulgação da pesquisa, como talvez uma atmosfera de incertezas com relação à dinâmica escolar, podem ter influenciado a adesão à pesquisa. Um outro aspecto, que poderia estar acentuado nesse cenário, é a integralização parcial, sendo que para as turmas de anos finais ainda não havia

sido implementada. Diante do exposto, aspectos mais positivos no contexto da escola “A” podem ter contribuído para o engajamento dos professores. Note-se que essa é a única escola participante desta pesquisa que já atende, desde 2011, na modalidade ensino integral, sendo em 2021 ampliada para todas as turmas de anos finais.

Figura 5 – Taxas de participação por unidade escolar



Fonte: A autora (2024).

A Tabela 2, a seguir, mostra as características da amostra. Vale destacar que o perfil docente foi caracterizado por indivíduos solteiros, havendo uma proporcionalidade de gênero e da presença ou ausência de filhos. Quanto ao grupo etário, os nossos resultados apontaram uma certa convergência com as colocações de trabalhos que distinguem as fases da carreira do professor baseados no desenvolvimento humano, sendo a faixa predominante neste estudo de 30 a 49 anos (76,8%), usualmente apontada como etapa de menor motivação profissional (De Jesus; Santos, 2004) – questão que foi evidenciada neste estudo e que será novamente abordada adiante.

Como já era esperado, considerando o quadro de recursos humanos das escolas, em relação à área de formação docente, a maioria dos professores era da área de linguagens, seguido pelas ciências humanas e sociais, matemática e ciências da natureza. Já no que se refere às disciplinas lecionadas, 28,6% (n = 10) afirmaram ministrar mais de um componente curricular. Outras temáticas/disciplinas citadas foram: projeto (n = 1); Erer – Educação para as Relações Étnico-Raciais (n = 1); SIR – Serviço de Integração e Recursos – atendimento especializado para alunos com Necessidades de Educação Especial (n = 1); cinema (n = 1);

letramento (n = 1); tecnologias e sustentabilidade (n = 1); culturas urbanas, memórias e territórios (n = 1).

Tabela 2 – Características da amostra docente

Características (n= 35)	n (%)
Gênero	
Feminino	19 (54,3)
Masculino	16 (45,7)
Idade	
≥ 20 – 29 anos	4 (11,4)
≥ 30 – 39 anos	10 (28,2)
≥ 40 – 49 anos	17 (48,6)
≥ 50 – 59 anos	3 (8,6)
≥ 60 – 69 anos	1 (2,9)
Estado civil	
Solteiro	15 (42,9)
Casado	9 (25,7)
Divorciado	4 (11,4)
Viúvo	4 (2,9)
União estável	2 (5,7)
Vive com parceiro	
Anos de exercício da profissão	
< 1 ano	4 (11,4)
≥ 1 – 3 anos	5 (14,3)
≥ 4 – 6 anos	5 (14,3)
≥ 7– 9 anos	7 (20)
≥ 10 – 15 anos	12 (34,3)
≥ 16 – 25 anos	1 (2,9)
≥ 26 – 35 anos	1 (2,9)
Filhos	
Sim	18 (51,4)
Não	17 (48,6)
Área de formação	
Linguagens	21 (60)
Ciências Humanas e Sociais	9 (25,7)
Matemática	3 (8,6)
Ciências da Natureza	2 (5,7)
Disciplinas lecionadas	
Língua Portuguesa	5 (14,3)
Língua Estrangeira	5 (14,3)
Educação Física	7 (20)
Artes	5 (14,3)
Matemática	4 (11,4)
Ciências da Natureza	3 (8,6)
Geografia	6 (17,1)
Ensino religioso	4 (11,4)
História	4 (11,4)
Outros	7 (20)

Nota: n, tamanho amostral.

Fonte: A autora (2024).

Quanto às características de saúde, salienta-se que 40% dos professores autoavaliaram ruim o seu estado de saúde (34,3% regular e 5,7% ruim), revelando uma pior percepção se comparado aos dados do Brasil e para a região sul. O estudo de Moraes *et al.* (2023), realizado com amostra representativa dos professores da educação básica do país, encontrou prevalência de autoavaliação da saúde ruim (muito ruim, ruim e regular), com referência para o período entre outubro de 2015 a março de 2016, de 27% para o Brasil e 22% para região sul. Também, os resultados da autoavaliação foram piores se comparados à população de Porto Alegre em geral. De acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde de 2019, 78,1% da população porto-alegrense classificam sua saúde como boa ou muito boa (IBGE, 2019). Tal divergência observada também é encontrada na comparação com os resultados da pesquisa realizada com professores da cidade de Pelotas, 76,6% (Silva; Silva, 2013); e para uma amostra de professores da rede municipal de Bagé, 85,7% (Santos; Marques, 2013).

Vários autores demonstram a associação de variáveis relacionadas ao contexto laboral do trabalho docente com a percepção da própria saúde. Dentre estas, estão a insatisfação com o trabalho; o tempo de serviço; as relações interpessoais e suportes organizacionais oferecidos; tempo para cumprir suas tarefas e a necessidade de executar atividades fora da carga horária; trabalhar sob pressão laboral; tempo de deslocamento para chegar ao trabalho; percepções sobre a remuneração; quantidade de alunos por sala, entre outras (Santos; Marques, 2013; Cezar-Vaz *et al.*, 2015; Birolim *et al.*, 2019; Barbosa *et al.*, 2021; Moraes *et al.*, 2023). Vem somar-se à contextualização o estudo de Carvalho (2022), que mostrou alguns dos fatores organizacionais que foram representados em sua pesquisa, a partir dos relatos de professores da educação básica, à luz dos desenvolvimentos teóricos que vêm sendo discutidos na literatura: a sobrecarga de papéis, o conflito entre transmissores de papel e o grau de responsabilidade; a baixa participação nas decisões institucionais; a interferência da gestão nas decisões cotidianas de trabalho docente; o estilo de gerenciamento (incluindo desde situações definidas pelo diretor até aquelas criadas pelo Estado); baixo suporte organizacional, que se manifesta pela falta de apoio para o funcionamento dos equipamentos e, principalmente, sua escassez; organização de eventos e decisões do professor; a formalização inadequada dos procedimentos de trabalho, representada pelas contradições nas normativas *versus* a prática do trabalho; e sobre os direitos do trabalhador (como férias, licenças).

Neste ponto, a OP permitiu identificar que existia fatores de insatisfação com o trabalho docente. Com base nos apontamentos de campo, viu-se que as mudanças organizacionais da SMED, também repercutiram diretamente no contexto laboral das escolas,

especialmente para as cinco escolas de ensino fundamental pactuadas ao Peti. Pôde-se perceber que o limitante suporte organizacional e possivelmente as dificuldades vivenciadas devido à falta de pessoal tendem a ser fatores de estresse junto aos professores pesquisados. Além disso, outro descontentamento relatado foi a hierarquia referente às decisões de um curso de formação continuada que estavam realizando, por ser recebida pelos profissionais como uma obrigatoriedade, o que se agravava pelo fato da necessidade de participação fora da carga horária de trabalho. Com isso, seria de se esperar um nível mais baixo de motivação do professorado, conseqüentemente, menor interesse e engajamento com as propostas de formação em EAN. Tais questões, muito presentes nos discursos das reuniões de planejamento, podem ter contribuído para a prevalência de autoavaliação da saúde ruim, observada no presente estudo, acentuadamente superior à média nacional e se comparada aos valores encontrados para Porto Alegre e outros cenários, como entre amostras do Rio Grande do Sul. Há que se considerar, contudo, que a investigação dos fatores ocupacionais não foi o escopo desta pesquisa, havendo necessidade de estudo aprofundado para evidências mais contundentes.

4.1.1 Pesquisa de conhecimentos

Os resultados do questionário de conhecimentos sobre nutrição, alimentação e hábitos saudáveis evidenciaram um nível moderado de conhecimentos gerais, sendo a pontuação média de 27,46 ($\pm 5,59$) pontos, o que equivale a 68,6% do escore total. Todavia, corroborando com a discussão teórica da fragmentação das ciências e hegemonia biologicista da ES, merece destaque que os professores possuem um nível baixo de conhecimentos (59,1%) relacionados à alimentação escolar e ao DHAA. Já a taxa média de acertos mais alta foi encontrada para o tópico “relação entre alimentação e saúde”, com uma taxa geral de conhecimentos de 84,8%. A fim de preservar o caráter inédito, estes resultados podem ser conferidos integralmente no artigo supracitado.

4.1.2 Práticas alimentares e práticas de educação em atividades escolares

Os nossos resultados mostraram que a maioria dos professores consideram seus hábitos alimentares pessoais parcialmente saudáveis. Apenas 14,3% classificaram os seus hábitos como muito saudáveis (77,1% parcialmente saudáveis e 8,6% não saudáveis). Todavia, consistentemente com a opinião positiva obtida para a maioria das questões

referentes à interface entre as práticas alimentares e práticas de educação, no que diz respeito ao consumo alimentar destes profissionais na escola, destaca-se um comportamento mais saudável: 42,9% afirmaram que não levam alimentos ultraprocessados para a escola, 45,2% referiram levar ocasionalmente e apenas 11,4% diariamente ou frequentemente. Ainda, despontando como uma atitude positiva, 62,9% afirmaram participar/partilhar diariamente ou a maioria das vezes dos momentos de refeições com os alunos (28,6% ocasionalmente e 8,6% nunca).

Tal achado, possivelmente, se deve ao trabalho que vem sendo desenvolvido ao longo dos anos, por meio da interlocução entre a Unidade de Alimentação Escolar, a SMED e os gestores das escolas municipais (UAE, 2024), destacando-se a permissão aos professores e demais profissionais da educação para o consumo da alimentação escolar e o fomento para que as refeições ocorram em companhia dos alunos; a proibição, em 2012, do funcionamento de todas as cantinas escolares; e a inclusão de profissionais técnicos em nutrição e dietética e/ou estagiários do curso superior de nutrição nas escolas.

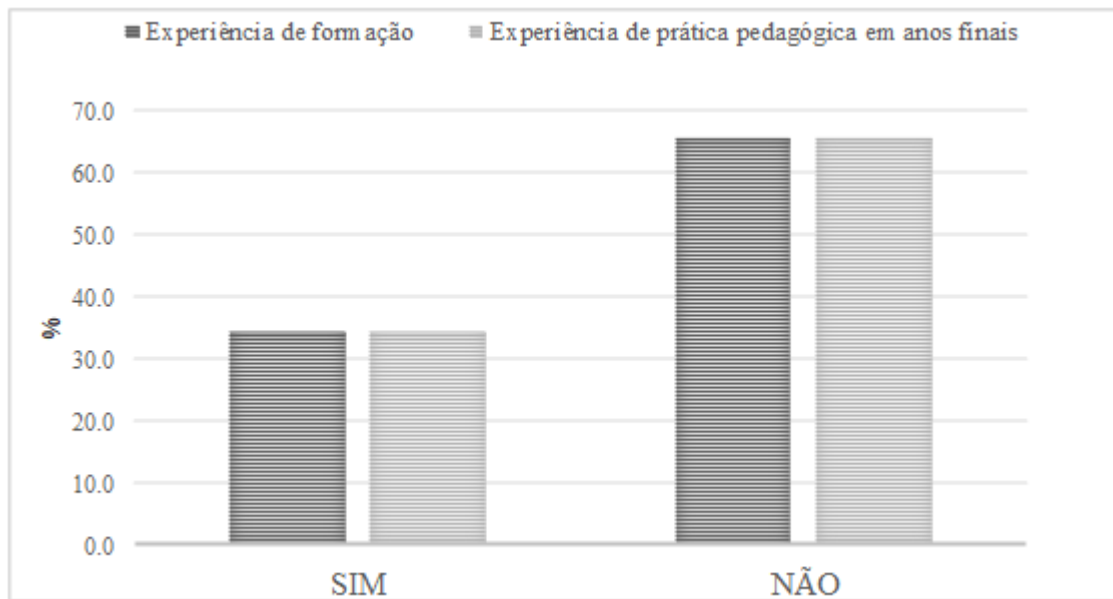
Por outro lado, apesar dessas concepções e práticas positivas, mais da metade dos professores indicaram um posicionamento predominantemente negativo ao concordarem com o uso de doces em atividades escolares por ser preferência dos alunos e em permitir a venda de alimentos de baixa qualidade nutricional para fins de arrecadação de fundos, por exemplo, para a formatura da turma. Nesse aspecto, é interessante mencionar que essa constatação em relação às atitudes, hábitos e preferências alimentares também esteve presente nos registros da OP, sendo possível apreender que são práticas que fazem parte das interações no cotidiano escolar. Constatou-se que em todas as reuniões havia um espaço de confraternização da equipe, onde puderam ser evidenciados alimentos, em sua maioria, de baixo valor nutricional. Merece destaque as situações registradas em certa OP, que enfatizam o valor simbólico do alimento e a interação de diferentes atores:

Ao iniciar a reunião já havia um “burburinho” de que a equipe da cozinha estava preparando um lanche: “para um dia de chuva, nada nada melhor que bolinho de chuva”. Um dos professores presentes na reunião, fala: “vamos iniciar logo, ao final terá bolinhos”! A reunião estava prestes a terminar quando os “bolinhos” chegaram, havia tipos diferentes; com açúcar e canela, sem açúcar; inclusive, uma porção separada para a professora intolerante à lactose. Um pouco antes dos “bolinhos”, um aluno aparece próximo a porta da sala dos professores (local da reunião), com esfihas e pastéis para vender. Um dos professores começou, logo, a organizar o levantamento do pedido de compra, para quem e quantos. - Ele trouxe a esfiha vegana para o professor de ciências, diz um dos que estava parado próximo à porta da sala (Escola D – registro de 04/05/2023).

4.1.3 Saberes, atuação e motivação para EAN

Ratificando a importância da inclusão do tema na formação de docentes, evidenciou-se, em nosso estudo, diferença significativa entre os grupos de professores de experiência de formação em EAN (sim e não) e práticas de EAN regulares (não pontuais) com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (Figura 6; $p = 0,03$). No entanto, a taxa de conhecimento nutricional, os fatores sociodemográficos e relativos à área e atuação docente não tiveram relevância para uma maior prática em EAN. Ainda quanto à Figura 6, cabe esclarecer que, curiosamente, embora agrupamentos (sim e não) numericamente idênticos, não necessariamente os mesmos indivíduos foram observados dentro dos mesmos grupos.

Figura 6 – Experiência de formação em EAN e prática realizada com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental



Nota: EAN, Educação Alimentar e Nutricional. Valores em porcentagem (%). Diferença entre grupos de experiência de formação em EAN (sim / não) avaliada através do Teste de Qui-quadrado; $p < 0,05$.

Fonte: A Autora (2024).

Na Tabela 3 observa-se que os resultados das demais questões sobre saberes e práticas dos docentes, comparados segundo grupos de experiência de formação em EAN, não revelaram diferenças estatisticamente significativas, através do Teste de Qui-quadrado. Em contrapartida, nota-se que mesmo havendo um reconhecimento dos saberes experienciais (94,4%) e potencial de aprendizagem docente no contexto da escola (60%), a maior parte dos professores demonstra um desinteresse pela formação continuada em EAN (68,4%).

Tabela 3 – Saberes e práticas dos docentes, comparados segundo experiência de formação em EAN

Questões / variáveis	n (%)		Teste de Qui-quadrado
	Sim	Não / não tenho certeza	Valor p
Você considera que as experiências alimentares que atravessam a sua história de vida afetaram seus hábitos alimentares de adulto?	33 (94,4)	2 (5,6)	0,294
Você considera que as experiências alimentares tidas na prática do ofício na escola e interações/trocas com os outros atores, contribuíram para a sua compreensão de alimentação saudável?	21 (60)	14 (40)	0,615
Você conhece o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)?	14 (40)	21 (60)	0,179
Você já prestou atenção ao comportamento alimentar e/ou conhecimentos sobre nutrição dos alunos?	29 (82,9)	6 (17,1)	0,505
Você já foi motivado a pesquisar/aprender sobre alimentação e nutrição devido a algum questionamento ou situação em sala de aula?	17 (48,6)	18 (51,4)	0,108
Você gostaria de participar de um Curso de Formação continuada sobre EAN no futuro?	11 (31,4)	24 (68,6)	0,466

Nota: EAN, Educação Alimentar e Nutricional. Valores foram apresentados como número e porcentagem (n e %). Diferença entre grupos de experiência de formação em EAN (sim / não) avaliada através do Teste de Qui-quadrado.

Fonte: A autora (2024).

Nesse sentido, cumpre destacar o registro de um dos professores participantes que expressa seu sentimento em relação à formação futura proposta:

*[...] Contudo, penso que para uma “formação continuada” ocorrer todos os agentes que de algum modo participam da alimentação dos jovens devem participar. E aqui falo desde as pessoas que trabalham na cozinha até os próprios alunos e famílias. Oferecer uma formação deve incluir todos os agentes, **pois só professores não dão conta de tanta instrução** (P4, Escola E – registro de 24/06/2023, grifo meu).*

Como pode abstrair-se da visão deste professor e com referência à hipótese trazida anteriormente para a discussão, a falta de motivação/interesse pela formação continuada desponta, possivelmente, das dificuldades relacionadas ao contexto atual de trabalho (suporte organizacional), somando-se à formação inicial docente ainda pautada em um modelo disciplinar (Gatti, 2014; Tardif, 2014), que favorece o individualismo e isolamento na atuação profissional (Garcia, 2010).

Nesse sentido, talvez o relato deste professor caracterize uma condição de sentir-se sobrecarregado por múltiplas demandas, e isso pode gerar a percepção da sua ilegitimidade identitária. Segundo Carvalho (2022, p. 8), tende a ocorrer quando os professores necessitam cumprir papéis que não julgam correto, pois não estão em conformidade com suas atribuições, “[...] seja pela inexistência de profissionais de apoio específico no ambiente escolar, pela

negligência familiar ou pela vulnerabilidade dos alunos e seus familiares [...]”. Além disso, ele se depara com a responsabilidade de dar conta do seu papel diante de alunos que ora aprendem e ora não aprendem; ora calmos e ora agitados/violentos; outros que foram abandonados ou apresentam deficiências ou transtornos de aprendizagem/comportamento, entre outros perfis (Cruz; Ferreira, 2023).

Frente a esta realidade, Herdeiro e Silva (2014) admitem que a motivação do profissional docente é resultado da confluência de determinantes ambientais, de incentivos e de forças internas. As forças internas são energizadas e sustentadas pelo desejo de alcançar a realização profissional, compreendida em dois aspectos – bem-estar e realização no trabalho – que não envolvem somente a prática pedagógica, mas também as relações com os alunos, com os gestores e com os colegas de trabalho; e, simultaneamente, são entendidos como elementos necessários para o processo de reflexão e ação em prol de mudanças.

Nessa concepção, mais recentemente na literatura, desenvolvimento de práticas docentes colaborativas tem sido explorado como uma importante estratégia de formação continuada (Simão et al., 2016; André, 2018; Machado et al., 2021; Cruz; Ferreira, 2023). Essa visão vem sendo construída em um movimento de ruptura do isolamento e do padrão de atuação mais individualista do professor, típico do ensino de tradicional disciplinar, que prevaleceu durante muito tempo, e que se opõem à lógica do trabalho em equipe, sem o qual “[...] será inviável qualquer tentativa de gestão curricular flexível e diferenciada, de desenvolvimento de uma atitude docente mais autônoma e de construção de uma ‘nova’ cultura docente” (Simão *et al.*, 2016, p. 64). Mizukami *et al.* (2002) destacam que a (re)construção do modelo de trabalho docente e a criação de uma formação colaborativa, só serão possíveis se houver desejo de mudança, investigação, cooperação entre pares e comprometimento de todos os sujeitos envolvidos com novas formas de trabalho.

No que diz respeito à questão aberta opcional, foram obtidas apenas cinco respostas. A partir da análise temática, surgiram duas categorias, exploradas na íntegra no manuscrito científico derivado desta dissertação: “Fatores que transpõe as práticas de EAN” e “Temas abordados”. De maneira geral, constatou-se pouco detalhamento em termos da prática pedagógica, experiências compreendidas de forma independente, demonstrando a falta de abordagens interdisciplinares ou transdisciplinares e trocas entre pares.

Com base nos dados desta pesquisa, incluindo os resultados apresentados sob a forma de manuscrito científico, e discussões até aqui realizadas, entendeu-se que as propositivas de educação continuada em EAN no formato em que se configura atualmente o trabalho docente nas escolas do Peti da RME, em nada contribuiria para a transformação das situações dadas.

Um caminho para o enfrentamento destes obstáculos seria a implantação de estratégias de formação continuada para professores recém-licenciados, pois novas abordagens (como as modalidades de tutoria, mentoria, entre outras) podem favorecer o desenvolvimento de práticas colaborativas nas escolas e a progressiva transformação nos modos de pensar-fazer a educação, tanto no campo da inserção profissional como na prática pedagógica, principalmente na perspectiva de construção horizontal da ES, em especial a EAN, e da educação integral.

Portanto, como desafio posto neste estudo, vislumbram-se processos de melhoria das competências coletivas, a partir da formação de novos profissionais que irão atuar em proposições voltadas para o território da escola, na perspectiva dos TCTs com ênfase em EAN e, ao mesmo tempo, ampliar na disponibilidade de recursos humanos do Peti. A partir disso, o produto educacional originado é uma proposta para “Programa de Residência Profissional na Educação Integral” voltada à formação continuada de professores iniciantes, no modelo de “curso de aperfeiçoamento profissional”, que apresento brevemente a seguir. A “Proposta para Programa de Residência Profissional na Educação Integral” pode ser conferida na íntegra em Apêndice D.

4.2 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto técnico educacional foi desenvolvido seguindo os preceitos legais e regulamento do PPGENSAU/UFCSPA, classificado no estrato da Área 46 (Ensino) da Capes como T1 – Material didático/instrucional (Brasil, 2019a).

A partir da pesquisa de campo e complementada nas teorias discutidas, a proposta foi definida buscando responder às lacunas para a prática de EAN nas escolas do Peti e, conseqüentemente, superação de concepções que dificultam o reconhecimento da integração entre áreas do conhecimento e a motivação docente, acerca da EAN. Cremos que é possível promover que esse interesse pela EAN/motivação docente se dê durante o período inicial de desenvolvimento do profissional. Um programa de inserção pode abrir espaço à interdisciplinaridade e trabalho colaborativo, a partir de vivências, trocas e diálogo com outros saberes – áreas de conhecimento – possibilitando a formação de identidades profissionais e motivação para impulsionar as novas capacidades requeridas, conforme os objetivos de ensino e, no caso, os objetivos da EAN, não somente para o professor iniciante como também para os mentores e tutores, inclusive para outros docentes da escola e demais profissionais da educação.

Portanto, o produto educacional originado é uma proposta destinada aos órgãos gestores das políticas públicas educacionais, particularmente de Porto Alegre, e demais especialistas ou interessados em programas de formação docente. Trata-se de uma formação continuada para professores recém-licenciados, intitulada “Programa de Residência Profissional na Educação Integral”, no modelo “curso de aperfeiçoamento profissional”, caracterizado por ensino em serviço. Assim, além de favorecer a inserção à docência e ampliar a disponibilidade de recursos humanos para o Peti, têm como finalidade o desenvolvimento profissional na perspectiva da abordagem em TCTs com ênfase em EAN, e, sobretudo, do trabalho integrado, colaborativo e interdisciplinar, capaz de contribuir para a implementação das mudanças propostas para a educação do município, em especial para a educação integral.

O produto técnico educacional construído, disponível no Apêndice D⁶, fundamenta-se nos pressupostos teórico-metodológicos da aprendizagem significativa, com reflexão da prática pedagógica e suas nuances, visando sempre interdisciplinaridade e transversalidade das áreas do conhecimento. O modelo da “Proposta para Programa de Residência Profissional na Educação Integral” visa apresentar aos órgãos gestores um material detalhado, contendo todos os tópicos que são relevantes para o processo de implementação e para a discussão sobre o seu aprimoramento e/ou servir de base para novos trabalhos. Encontra-se estruturado em cinco capítulos, conforme segue:

1. Apresentação: legislação e princípios orientadores; justificativa; identificação do programa e sua ênfase – Fazemos uma apresentação do Programa, indicando seu embasamento legal, e um panorama das questões que culminaram com a proposta, a fim de fundamentar os pressupostos teóricos/didáticos utilizados na sua construção. Há a identificação e justificativa acerca da abordagem em TCTs com ênfase em EAN para as escolas de educação integral. Ainda, neste capítulo contemplamos os aspectos que seguem: título; tipo de atividade formativa; área de concentração; área temática; área docente/Público-alvo; número de vagas; duração e periodicidade de ingresso; carga horária total; modalidade do curso; órgãos, instituições, entidades ou setores envolvidos; dados da instituição executora e formadora; mentoria/tutoria e profissionais convidados.

2. Objetivos: objetivos (geral e específicos); perfil do professor egresso e os resultados esperados com a implantação do programa – Apresentam-se os objetivos de

⁶ Para fins de definição, vale registrar que a proposta construída no modelo de Programa de Residência Profissional na Educação Integral (PRPEI) tem sua própria identidade, distinta do produto técnico educacional (inserido na Área 46 da Capes - Ensino), que está vinculada ao campo da educação, indicando, portanto, a sua classificação na Área 38 (Educação) da Capes.

formação e o perfil de desenvolvimento profissional do docente egresso. Também descrevem-se os resultados esperados e suas implicações para a educação do município, sob uma perspectiva da EAN na escola integral.

3. Projeto pedagógico: diretrizes político-pedagógicas e estratégias metodológicas; processo de avaliação e processo de educação permanente de mentores e tutores – Apresentam-se as diretrizes político-pedagógicas que norteiam a estrutura do programa proposto, cujo trabalho pedagógico é voltado para ênfase em EAN, e as estratégias metodológicas, descrevendo sobre a sua estruturação, a matriz curricular, os eixos de aprendizagem (eixos: práticas, construção e articulação, integração de campos – comunidade escolar, área temática), o desenvolvimento da atividade final de curso (visa o diagnóstico, articulação e aplicação na escola e para a escola) e a certificação. Também sendo considerada parte dessa estrutura, este capítulo trata do processo de avaliação e das estratégias previstas como dispositivos de apoio aos processos de educação permanente de mentores e tutores.

4. Processo de seleção do programa – Há a indicação de se instituir uma comissão *interssecretarial* para tratar dos procedimentos e requisitos de seleção, definidos em Instrução Normativa.

5. Recursos financeiros – A necessária descrição da legislação vigente se explicita, incluindo os recursos financeiros federais provenientes da adesão municipal ao Programa Escola em Tempo Integral.

Ainda que este produto educacional tenha sido elaborado para orientar o trabalho nos anos finais da educação em tempo integral, o desenho e as estratégias propostas representam potencial norteador à formação continuada de professores para atuarem em qualquer contexto formal da Educação Básica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A origem desta pesquisa se deu a partir da experiência profissional na SMED de Porto Alegre, quando desempenhei a função de assessora de nutrição das escolas públicas municipais. Nesse particular, ao desenvolver práticas educativas pontuais com professores, desde o início, surgiam indagações em torno das demandas percebidas, no caso advindas de limitações da própria prática, bem como em relação aos saberes docentes envolvidos e a preparação desses profissionais para a execução da EAN. Essas inquietações, aliadas ao entendimento das necessidades de formar professores para a EAN e do apoio da SMED (dados gerados na pesquisa anterior), despertou-me o interesse pelo aprofundamento do estudo nesta temática, tendo em vista a construção de um modelo de formação docente que respondesse às questões postas dessa área, vindo se concretizar nesse trabalho desenvolvido durante o Mestrado Profissional de Ensino na Saúde.

Delimitou-se como lócus de pesquisa as cinco escolas do município que estão sendo transformadas em regime integral de funcionamento, visto que em seu contexto possuem elementos que podem facilitar a implantação do produto técnico educacional, através da vinculação aos novos arranjos pedagógicos e metodológicos, da política específica voltada à educação integral ainda a ser construída, do crescente esforço federal para a ampliação do Peti, entre outros (MEC, 2024).

Dessa forma, esta dissertação buscou respostas à seguinte pergunta: Que saberes, concepções e práticas dos professores do Ensino Fundamental, relacionados à interface saúde e educação, podem favorecer uma proposta de formação continuada docente em EAN para o Peti? Assim, como seu objetivo geral, teve-se que identificar os saberes, concepções e práticas de professores do Ensino Fundamental a serem considerados na construção de um produto educacional direcionado à formação continuada docente em EAN para o Peti, o que foi amplamente atendido e possibilitou uma contribuição com as discussões de temas cruciais da formação inicial docente e acerca das possibilidades de uma proposta de formação continuada no cenário com os quais se depara atualmente o programa.

Para isso, tornaram-se essenciais as reflexões derivadas da abrangente revisão de literatura, as quais, constitutivamente interligadas aos achados da pesquisa de campo, nortearam a construção do produto educacional. Dentro desse amplo espectro, resumidamente, retomo aqui as principais considerações teóricas: fragmentação das ciências; críticas aos currículos, ofertados pela maioria das IES, perpetuando o viés disciplinar e a falta de interlocução entre os cursos; experiências práticas realizadas em um ambiente profissional

também isolado à própria área e trabalho diário; cursos tradicionais de licenciaturas em ciências biológicas com abordagem limitada aos aspectos biológicos da ES; falta de formação de professores para as práticas de EAN (tanto inicial quanto continuada); valorização por parte dos professores dos saberes experienciais e do aprendizado adquirido a partir da prática; isolamento como característica do campo de atuação docente; mudanças na motivação profissional conforme fases da carreira; fase inicial (entrada na carreira) configura-se como um momento de desenvolvimento dos saberes experienciais e da própria identidade pessoal e profissional; programas de iniciação docente, ainda escassos, têm demonstrado um promissor caminho para a necessária mudança.

Os dados gerados por este estudo apontaram para um cenário bastante semelhante ao da referida literatura, no qual poucos professores realizam a EAN, esses provavelmente de forma independente na sua abordagem da disciplina lecionada. Ainda, as descobertas mostraram que, mesmo havendo um reconhecimento por parte dos participantes, dos saberes experienciais e do potencial de aprendizagem docente no contexto da escola (experiências alimentares tidas na prática do ofício e interações/trocas com os outros atores na escola), existe um desinteresse pela formação continuada em EAN e uma concepção de desmotivação, relacionada a uma ampla gama de questões, incluindo sobrecarga de trabalho e outros fatores organizacionais. Isto é preocupante, visto que apenas 34,3% dos professores deste estudo tiveram algum tipo de formação em EAN.

Quanto aos saberes sobre nutrição, alimentação e hábitos saudáveis, os resultados também são similares aos encontrados pela maioria das pesquisas com esta categoria de profissionais, de modo que, tomando por base os acertos para as questões respondidas, os professores demonstraram um razoável conhecimento. As mulheres tiveram um desempenho, em média, maior do que os homens, o que é consistente aos dados observados para populações em geral. Na análise por tópicos, foi possível perceber um elevado domínio no quesito relação entre alimentação e saúde, no entanto, uma falta conhecimentos relacionados ao PNAE e ao DHAA. Portanto, essa constatação acende o diálogo do paradigma tradicional da ES, que perpetua informações de saúde mais voltadas à perspectiva biomédica, se apresentando como um desafio a enfrentar, que se põe às novas perspectivas para o produto técnico educacional criado.

Observou-se, ademais, um perfil de docente que reconhece a interface entre as práticas alimentares e as práticas de educação em atividades escolares, já que a maioria demonstrou uma opinião predominantemente positiva em relação ao papel da escola e seu compromisso profissional no contexto da EAN, bem como da importância de suas atitudes, podendo

influenciar nos hábitos alimentares dos alunos. Apesar disso, constatou-se uma posição desfavorável a respeito do uso de alimentos de baixa qualidade nutricional, como doces, em situações especiais e a concordância da sua venda na escola, para fins de arrecadação de fundos. Nesse sentido, postula-se elementos simbólicos, de origem sociocultural, atualmente moldados pela publicização de ultraprocessados, e que, talvez, não são imediatamente perceptíveis ao docente.

Desvelou-se, ainda, a potencialidade de se trabalhar a temática da EAN no campo da formação docente, sendo que houve uma significativa predominância de professores que realizavam as atividades regulares de EAN terem vivenciado essa experiência durante a sua formação profissional. A taxa de conhecimento nutricional, os fatores sociodemográficos e relativos à formação e atuação docente não tiveram relevância para uma maior prática em EAN.

Sendo assim, os objetivos desta pesquisa (geral e específicos) foram alcançados e apontaram para a presença de saberes, concepções e práticas, em geral, favoráveis à EAN. Ao mesmo tempo, também indicaram elementos intervenientes para o sucesso de uma proposta de formação continuada neste cenário estudado, que vão desde as estruturas de formação docente engendradas ao isolamento disciplinar, os aspectos organizacionais do trabalho, tais como a falta de recursos humanos e relativos à confiança e credibilidade do órgão gestor, até, e talvez o mais importante, a falta de interesse pela formação continuada, sugerindo a desmotivação por parte dos professores face às dificuldades do trabalho no cotidiano escolar da RME.

Portanto, põe-se que urge a necessidade de um modelo mais amplo de formação continuada docente em EAN para o Peti, considerando, além do aumento do número de professores para atuar na rede, o fortalecimento das relações de cooperação, os mecanismos de reforço positivo para novos conhecimentos, capaz de promover os saberes e, inclusive, favorecer o envolvimento de toda a escola e dos gestores da rede municipal. A partir disso, à luz da discussão teórica acerca da formação inicial docente e dos atuais subsídios públicos vislumbrados para expansão do programa supracitado, viu-se na formação continuada para professores recém-licenciados uma maior abertura ao desenvolvimento profissional, perspectivada à possibilidade de motivar e impulsionar as novas capacidades para viabilizar a prática intencional e integrada de EAN, não somente para o professor iniciante como também para os mentores e tutores, inclusive para outros docentes da escola e demais profissionais da educação.

Nesse conjunto, a etapa final atingiu o objetivo específico de elaborar uma proposta de formação continuada para docentes do Peti, a respeito da EAN. Cabe esclarecer que, na fase inicial deste estudo, acredita-se que essa tarefa resultaria em um produto com foco nos profissionais já atuantes nas escolas do município. Nesse sentido, a abordagem metodológica multimétodo da pesquisa possibilitou uma análise de resultados pontuais, coletados por meio do questionário misto, e considerando os dados obtidos no âmbito empírico, a partir da interação da pesquisadora com o grupo de professores de cada escola, valendo-se também da revisão de literatura, pôde-se delinear um caminho para guiar a criação do produto técnico educacional desta dissertação: “Proposta para Programa de Residência Profissional na Educação Integral”, disponível na íntegra em Apêndice D.

Entende-se que esta pesquisa tem fatores limitantes. Primeiro, refere-se às dificuldades para a adesão dos sujeitos à pesquisa, implicando na adaptação do cronograma e ajuste operacional da coleta de dados, a partir da exclusão da etapa de grupos focais. Apesar desta, é importante destacar que os objetivos inicialmente propostos foram mantidos, bem como o rigor metodológico, garantindo a validade da análise e a interpretação dos resultados.

Outro ponto a ser mencionado, inerente ao possível viés de seleção, é que o estudo foi desenvolvido com uma amostra não probabilística. Ou seja, se caracterizou por uma amostra de conveniência, o que pode ter influenciado nos achados da pesquisa. Ainda assim, o recorte contou com a participação de 54,7% (n = 35/64) da população estudada. Contudo, a generalização dos resultados para outras escolas de Educação em Tempo Integral de outros municípios é limitada. A obtenção *in loco* dos dados, durante as reuniões mensais de planejamento pedagógico, talvez seja uma fragilidade do método, uma vez que a presença dos pares e da pesquisadora pode ter conduzido a respostas “socialmente desejáveis”. Aspectos do questionário, também podem ter constituído potenciais limitações. O número e a ordenação utilizada das questões (sendo o tópico PNAE e DHAA o último do questionário), podem ter levado a respostas “não tenho certeza”, na tentativa de “fechar” o preenchimento do questionário.

Apesar dessas limitações, esta pesquisa conseguiu apresentar dados sobre saberes, concepções e práticas de professores relacionados à EAN, uma área de investigação ainda pouco expressiva, principalmente na literatura nacional, e, até onde sabemos, é primeira a enfocar o tema para os anos finais do ensino fundamental e modelo de Educação Integral.

Outra contribuição foi a identificação de peculiaridades do trabalho e da motivação docente na realidade em foco, fornecendo subsídios à construção de um modelo de formação continuada que respondesse às questões postas, segundo a percepção dos professores. A

proposta se apresenta como instrumento norteador de Projeto a ser construído, destinada aos órgãos gestores das políticas públicas educacionais, particularmente de Porto Alegre, e demais especialistas ou interessados em programas de formação docente. Além disso, o produto educacional desenvolvido também desponta como importante ferramenta no campo das Políticas Públicas e Gestão Pública, na perspectiva da formação docente qualificada para ampliar a jornada escolar e assegurar a qualidade de práticas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023 (Brasil, 2023).

Finalmente, reconhece-se que a avaliação do produto técnico educacional originado, seja quanto a sua exequibilidade com os recursos do Programa Escola em Tempo Integral ou aos procedimentos necessários para sua concepção e implantação, dentre outras questões que perpassaram o cenário deste estudo, ainda precisam de desdobramentos práticos. Desse modo, entende-se como parte inacabada desta obra, o que constitui um grande estímulo a estudos no tema e deverá ser alvo de futuras publicações.

Espera-se que o produto técnico desenvolvido, no âmbito do Ensino na Saúde, possa contribuir como referência para a estruturação de políticas e/ou programas voltados à formação docente de campo interdisciplinar e transdisciplinar, principalmente que privilegiem o aperfeiçoamento dos processos de ensino-aprendizagem de TCTs – como a EAN, em especial na perspectiva do trabalho colaborativo. Além disso, vislumbra-se provocar a reflexão e o debate sobre oportunidades do programa de iniciação à docência para as requeridas mudanças no ensino de tradicional disciplinar, reconhecendo a relevância destas na construção da EAN.

REFERÊNCIAS

- ABARCA-GÓMEZ, L. *et al.* Worldwide trends in body-mass index, underweight, overweight, and obesity from 1975 to 2016: a pooled analysis of 2416 population-based measurement studies in 128· 9 million children, adolescents, and adults. **The lancet**, 390, n. 10113, p. 2627-2642, 2017.
- ALMEIDA CALLAI, A. N.; FERRAZ DE JESUS, R.; SAWITZKI, R. L. Formação inicial e iniciação a docência: uma análise a partir do subprojeto PIBID Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, v. 19, n. 2, p. 01-10, 2017.
- ALMEIDA, V. D. A. V. **O tema transversal saúde: saberes na formação inicial em matemática e biologia.** 2019. 29f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2049>.
- AMPARO-SANTOS, L. Avanços e desdobramentos do marco de referência da educação alimentar e nutricional para políticas públicas no âmbito da universidade e para os aspectos culturais da alimentação. **Revista de Nutrição**, n. 26, p. 595-600, 2013.
- ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores.** Campinas: Papirus Editora, 2018.
- ANDRÉ, M. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, v. 50, p. 35-49, 2013.
- ARAYA, J. F. B.; FONSECA, A. B. Percepção de professores sobre ensino de temas de alimentação e nutrição: Análise comparada Chile-Brasil. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. [S.l.: s.n.], 2017. v. 1.
- ASBRAN, A. B. D. N. **Histórico do nutricionista no Brasil, 1939 a 1989.** São Paulo: Atheneu, 1991. (Coletânea de depoimentos e documentos).
- AYDIN, G. *et al.* Parents' and teachers' views of the promotion of healthy eating in Australian primary schools. **BMC public health**, v. 21, n. 1, p. 1-12, 2021.
- BARBOSA, R. E. C. *et al.* Fatores associados à autoavaliação negativa de saúde entre professores da educação básica. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 45, n. 3, p. 32-49, 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: [s.n.], 2011.
- BATISTA, M. H. *et al.* Contribuições da saúde coletiva para formação de professores: estudo transcultural Brasil-Espanha. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 6, p. 38162-38182, 2020.
- BATISTA, N. A. Educação interprofissional em saúde: concepções e práticas. **Cad Fnepas**, v. 2, n. 1, p. 25-28, 2012.
- BEAUMAN, C. *et al.* The principles, definition and dimensions of the new nutrition science.

Public health nutrition, v. 8, n. 6a, p. 695-698, 2005.

BEZERRA, J. A. B. **Educação alimentar e nutricional**: articulação de saberes. Fortaleza: Edições UFC, 2018.

BIROLIM, M. M. *et al.* Trabalho de alta exigência entre professores: associações com fatores ocupacionais conforme o apoio social. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, p. 1255-1264, 2019.

BLOCK, O.; RAUSCH, R. B. Saberes docentes: dialogando com Tardif, Pimenta e Freire. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 15, n. 3, 2014.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 59-76, 2001.

BOURGEOIS-VICTOR, P.; COQUIDE, M.; LANGE, J. M. **Conceptions d'enseignants sur l'éducation à la santé**: une contribution pour penser la formation. [S.l.: s.n.], 1998.

BRASIL. Decreto n. 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 2, 6 dez. 2007.

BRASIL. **Documento de Área**: Área 46 - Ensino. Brasília: Ministério da Educação/Capes, 2019a.

BRASIL. Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

BRASIL. Lei n. 13.666, de 16 de maio de 2018. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1-17, 2018c.

BRASIL. Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei n. 14.172, de 10 de junho de 2021. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 ago. 2023.

BRASIL. Lei n. 15.216, de 30 de julho de 2018. Dispõe sobre a promoção da alimentação saudável e proíbe a comercialização de produtos que colaborem para a obesidade, diabetes, hipertensão, em cantinas e similares instalados em escolas públicas e privadas do Estado do Rio Grande do Sul. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 2018b.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1971.

BRASIL. **Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas**. Brasília: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 142, 20

dez. 2019b.

BRASIL. **Princípios e práticas para educação alimentar e nutricional**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social, 2018d. Disponível em:

https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/seguranca_alimentar/caisan/Publicacao/Educao_ao_Alimentar_Nutricional/21_Principios_Praticas_para_EAN.pdf. Acesso em: 11 dez. 2021.

BRASIL. **Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica**. Ministério da Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2018a.

BRASIL. **Proteja – Estratégia Nacional para Prevenção e Atenção à Obesidade Infantil**: orientações técnicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2021.

BRASIL. Resolução CD/FNDE n. 6, de 08 de maio de 2020. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020d.

BRASIL. Resolução CNE/CES n. 5, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais o Curso de Graduação em Nutrição. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 39, 9 nov. 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 103-106, 29 out. 2020a.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 14, de 10 de julho de 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 205, seção 1, p. 57, 26 out. 2020c.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2020b.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRASIL. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016.

BRASIL. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2019c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRITO, A. E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no

exercício profissional. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 12, p. 45-52, 2005.

BRZEZINSKI, I. A inserção de professores iniciantes nos sistemas educacionais da educação básica: pontos e contrapontos da residência pedagógica. *In*: SOUZA, F. D. (org.). **Professores principiantes e a inserção à docência**: contextos, programas e práticas formativas. Curitiba: Editora UTFPR, 2016. p. 10-33.

CALCATERRA, V. et. al. Ultra-processed food, reward system and childhood obesity. **Children**, v. 10, n. 5, p. 804, 2023.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação**, n. 6, 1998.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n. 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 26 out. 2023.

CARVALHO, V. D. Estressores ocupacionais e docência na educação básica: relatos de professores atuantes em escolas públicas. **Psico**, v. 53, n. 1, p. e37470-e37470, 2022.

CASANOVA, I. A.; BATISTA, N. A.; MORENO, L. R. A Educação interprofissional e a prática compartilhada em programas de residência multiprofissional em Saúde. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 22, p. 1325-1337, 2018.

CASTANHA, V. *et al.* Concepções de saúde e educação em saúde: um estudo com professores do ensino fundamental. **Revista Enfermagem UERJ**, v. 25, p. 12394, 2017.

CEZARI, E. J.; PEREIRA, R. T. Educação em saúde na educação infantil: o contexto da prática docente. **Revista Observatório**, v. 3, n. 3, p. 561-583, 2017.

CEZAR-VAZ, M. R. *et al.* Mental health of elementary schoolteachers in Southern Brazil: working conditions and health consequences. **The Scientific World Journal**, v. 2015, 2015.

CHARLOT, B. Os fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 1, e21021001, jan./mar. 2021.

COIMBRA, C. L. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educação & Realidade**, v. 45, 2020.

COLLINS, J. Education techniques for lifelong learning: principles of adult learning. **Radiographics**, v. 24, n. 5, p. 1483-1489, 2004.

COSTA, N. M. D. S. C. Formação pedagógica de professores de nutrição: uma omissão consentida? **Revista de Nutrição**, v. 22, n. 1, p. 97-104, 2009.

COSTA, N. M. D. S. C. Revisitando os estudos e eventos sobre a formação do nutricionista no Brasil. **Revista de Nutrição**, v. 12, p. 5-19, 1999.

CRUZ, L. M.; FERREIRA, L. G. Paulo Freire e desenvolvimento profissional docente: movimento das pesquisas em 20 anos. **Revista Profissão Docente**, v. 23, n. 48, p. 1-28, 2023.

CUNHA, M. I. Aprendizagem ao longo da vida e avaliação do desempenho profissional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 16, p. 559-572, 2011a.

CUNHA, M. I. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 19, p. 789-802, 2014.

CUNHA, M. I. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 5, p. 103-116, 2001.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática** (Magistério: Formação e trabalho pedagógico). 1. ed. [S.l.: s.n.], 2013a.

CUNHA, M. I. O Campo da Pedagogia Universitária: legitimidades e desafios. In: PINHO, S. Z. **Formação de Educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora Unesp, 2011b. p. 177-191.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e pesquisa**, 39, p. 609-626, 2013b.

DA SILVA, R. P. N. *et al.* Concepções de professores sobre os processos de educação e saúde no contexto escolar. **Revista Contexto & Educação**, v. 32, n. 103, p. 146-164, 2017.

DAL-FARRA, R. A.; FETTERS, M. D. Recentes avanços nas pesquisas com métodos mistos: aplicações nas áreas de educação e ensino. **Acta Scientiae**, v. 19, n. 3, 2017.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Editora LDA, 2001.

DE ALMEIDA, G. M.; RECINE, E.; FAGUNDES, A. Objectives and competencies in food and nutrition education in the Brazilian undergraduate nutrition program. **Journal of Nutrition Education and Behavior**, v. 52, n. 4, p. 385-393, 2020.

DE BONT, J. *et al.* Urban environment and obesity and weight-related behaviours in primary school children. **Environment International**, 155, p. 106700, 2021.

DE CARVALHO, M. T. *et al.* Educação nutricional no âmbito escolar: revisão da literatura. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. e8979109272-e8979109272, 2020.

DE JESUS, S. N.; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores. **Educação**, v. 27, n. 1, 2004.

DE OLIVEIRA MARTINS, A.; DE ROSSO KRUG, M.; SOARES, F. A. A. Saúde no contexto escolar: um estudo com professores do ensino básico de uma escola estadual da cidade de Cruz Alta-RS. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 6, n. 12, p. 457-471, 2014.

DE OLIVEIRA, F. L. Triangulação metodológica e abordagem multimétodo na pesquisa sociológica: vantagens e desafios. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 2, p. 133-143, 2015.

DE SOUZA LEÃO, A. L. M.; DE MELLO, S. C. B.; VIEIRA, R. S. G. O papel da teoria no

método de pesquisa em Administração. **Revista Organizações em Contexto**, v. 5, n. 10, p. 1-16, 2009.

DOS SANTOS SILVA, D. F.; GARCIA, R. N. Investigações a respeito do conhecimento e abordagem sobre alimentação e nutrição por professores de ciências do ensino fundamental II na cidade de Petrolina–PE. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 2, p. 80-103, 2018.

DOS SANTOS, M. E. T. *et al.* Tema transversal saúde no contexto escolar: análise da formação e da prática pedagógica docente nos anos iniciais da Educação Básica. **Revista Ciências & Ideias**, v. 7, n. 1, p. 85-101, 2015.

ELLINGSON, C. L. *et al.* Connecting the dots from professional development to student learning. **CBE – Life Sciences Education**, v. 20, n. 4, p. ar57, 2021.

FALKENBERG, M. B. *et al.* Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, p. 847-852, 2014.

FAO. **School-based food and nutrition education**. Areas of work - School Food and Nutrition, Roma, Itália, 2022. Disponível em: <https://www.fao.org/school-food/areas-work/based-food-nutrition-education>. Acesso em: 24 de mar. 2022.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.

FERRI, P. *et al.* Ações interdisciplinares no contexto escolar: revisão integrativa da literatura. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 5, 2018.

FOCESI, É. Educação em saúde na escola, o papel do professor. **Revista Brasileira de Saúde Escolar**, v. 1, p. 4-8, 1990.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2001.

GABRIEL, C. G. *et al.* Nutritionist's job market: 80 years of history. **Revista de Nutrição**, v. 32, 2019.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GARCIA, C. M. **El pensamiento del professor**. Barcelona: Ediciones CEAC, S.A, 1987.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010.

GARCIA, C. M. Pesquisa sobre a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**,

v. 9, p. 51-75, 1998.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Paradigma**, v. 42, 2021.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014.

GATTI, B. A. Licenciaturas: características institucionais, currículos e formação profissional. *In*: PINHO, S. Z. **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, T. C.; COLARES, M. L. I. S. A política de educação integral em tempo integral: a perspectiva dos professores. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, p. 313-332, 2019.

GONÇALVES, A. **Métodos e técnicas de investigação social I: programa, conteúdo e métodos de ensino teórico e prático**. Braga: UMinho, 2004.

GONZÁLEZ CALVO, G.; BARBA, J. J. Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. **Profesorado**, v. 18, n. 1, p. 397-412, 2014.

GUEDES, M. Q. Q. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. **Sul-Sul-Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, p. 82-103, 2020.

GÜREL, F. S.; GEMALMAZ, A.; DIŞÇIĞİL, G. Nutritional knowledge, source of nutritional knowledge and physical activity status of a group of primary school teachers. **Meandros Medical And Dental Journal**, v. 5, n. 3, p. 21-26, 2004.

HANSEN, K. S.; PEDROSO, I.; VENTURI, T. A Educação em Saúde na formação inicial docente: análises iniciais de um curso de Biologia e um de Pedagogia. **Revista da SBEnBio**, n. 7, p. 4359-4371, 2014.

HERDEIRO, R.; SILVA, A. M. C. As políticas educativas e a motivação dos professores para o trabalho docente. *In*: CONGRESSO FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE DA APRENDIZAGEM. 2014. **Anais [...]**. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), 2014. p. 1390-1401.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

HUBERMAN, M. The professional life cycle of teachers. **Teacher College Records**, v. 91, n. 1, p. 31-57, 1989.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde 2019**. Painel de Indicadores de Saúde – Pesquisa Nacional de Saúde. 2019. [Internet]. Disponível em: <https://www.pns.icict.fiocruz.br/painel-de-indicadores-mobile-desktop/>. Acesso em: 29 fev. 2024.

IMBERNÓN, F. **La Formación y el desarrollo profesional del profesorado**. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó, 1994.

IMBERNÓN, F. R. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

JAACKS, L. M. *et al.* The obesity transition: stages of the global epidemic. **The lancet Diabetes & endocrinology**, v. 7, n. 3, p. 231-240, 2019.

KELLE, U. Sociological explanations between micro and macro and the integration of qualitative and quantitative methods. **Historical Social Research/Historische Sozialforschung**, v. 30, n.1, p. 95-117, 2005.

KUPOLATI, M. D. *et al.* Nutrition education practices of primary school teachers in a resource-constrained community in Gauteng, South Africa. **Ecology of Food and Nutrition**, v. 55, n. 3, p. 279-291, 2016.

LEONELLO, V. M.; L'ABBATE, S. Educação em Saúde na escola: uma abordagem do currículo e da percepção de alunos de graduação em Pedagogia. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 10, p. 149-166, 2006.

LIMA, G. Z. **Saúde escolar e educação**. São Paulo: Cortez, 1985.

MACHADO, G. B. *et al.* O uso das tecnologias como ferramenta para a formação continuada e autoformação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. e260048, 2021.

MACHADO, M. D. F. A. S. *et al.* Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS: uma revisão conceitual. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, p. 335-342, 2007.

MADRUGA, F. P. **O campo da educação alimentar e nutricional no espaço escolar e a formação do nutricionista: o que revelam os currículos e a prática pedagógica na universidade?** 2021. 337 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

MARIETTO, M. L. Observação participante e não participante: contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos. **Revista Ibero Americana de Estratégia**, v. 17, n. 4, p. 05-18, 2018.

MARINHO, J. C. B.; DA SILVA, J. A. Conceituação da educação em saúde e suas implicações nas práticas escolares. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 6, n. 3, 2013.

MARQUES, K. C. D.; SAUERWEIN, I. P. S. Interdisciplinaridade na formação inicial de professores da área das Ciências da Natureza e Matemática: um estudo em periódicos A1 e A2. **Interfaces da Educação**, v. 11, n. 31, p. 329-362, 2020.

MARTINS, I. Educação em Ciências e Educação em Saúde: breves apontamentos sobre histórias, práticas e possibilidades de articulação. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 25, n. 2, p. 269-275, 2019.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

MEC. Ministério da Educação. **Escola em Tempo Integral**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral>. Acesso em: 16 jul. 2024.

MENON, A. M.; NETO, J. C.; BERNARDELLI, M. S. Abordagens da alimentação e nutrição nas disciplinas do Ensino Fundamental: uma revisão sistemática de literatura. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 8, p. 278321, 2018.

METOS, J. M.; SARNOFF, K.; JORDAN, K. C. Teachers' perceived and desired roles in nutrition education. **Journal of School Health**, v. 89, n. 1, p. 68-76, 2019.

MIZUKAMI, M. da G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: Editora EdUFSCar, 2002.

MOHR, A. **A natureza da educação em saúde no ensino fundamental e os professores de ciências**. Tese (doutorado) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

MOHR, A.; SCHALL, V. Rumos da Educação em Saúde no Brasil e sua relação com a Educação Ambiental. In: MONTEIRO, S.; PIMENTA, D. N. **Ciência, saúde e educação**: o legado de Virgínia Schall. São Paulo: Fundação Oswaldo Cruz, 2018.

MÓNICO, Lisete *et al.* A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **Atas CIAIQ 2017**, v. 3, p. 724-733, 2017.

MONTEIRO, P. H. N.; BIZZO, N. A saúde na escola: análise dos documentos de referência nos quarenta anos de obrigatoriedade dos programas de saúde, 1971-2011. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 22, p. 411-428, 2014.

MORAIS, É. A. H.; ABREU, M. N. S.; ASSUNÇÃO, A. Á. Autoavaliação de saúde e fatores relacionados ao trabalho dos professores da educação básica no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 28, n. 1, p. 209-222, 2023.

MOTTA, D. G.; OLIVEIRA, M. R. M.; BOOG, M. C. F. A formação universitária em nutrição. **Pro-posições**, v. 14, n. 1, p. 69-85, 2003.

NETO, V. P. B.; COSTA, M. D. C. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Rev Topic Educ**, v. 22, n. 2, p. 77-99, 2016.

NEVES, J. D.; ZANLOURENSI, C. B.; DOMENE, S. M. Á.; BATISTA, B. *et al.* Eighty years of undergraduate education in nutrition in Brazil: An analysis of the 2009-2018 period. **Revista de Nutrição**, v. 32, 2019.

NÓVOA, A. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: GONSALVES, E.; PEREIRA, M. Z.; CARVALHO, M. E. (org.). **Currículo e contemporaneidade**: questões emergentes. Campinas: Alínea, 2004. p. 17-29.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Nada substitui o bom professor. Palestra feita no SINPRO, SP. São Paulo: SINPRO, 2007. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 11 ago. 2024.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OCDE. ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Editora Moderna Ltda., 2007. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/professores-sao-importantes_9789264065529-pt. Acesso em: 24 de out. 2023.

OLIVEIRA, G. M. D. S. M.; DA SILVA AUGUSTO, T. G. Abordagem da educação alimentar no currículo estadual de São Paulo e na prática em sala de aula. **Revista Pedagogia em Foco**, v. 9, n. 2, 2014.

OTTONI, I. C. *et al.* Clock hours of food and nutrition education in curricula of undergraduate nutrition programs: a two-country comparison. **Revista de Nutrição**, v. 34, 2021.

OTTONI, I. C. *et al.* Currículos de educação alimentar e nutricional no Brasil e Portugal: experiências, práticas e futuro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e1847, 2022.

PAGLIARIN, L.; FÁVERO, A.; TREVISOL, M. Políticas para a formação de professores: avanços e retrocessos nos Planos Estaduais de Educação do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. **Debates em Educação**, v. 15, n. 37, p. e14941-e14941, 2023.

PEREIRA, G. D.; MELLO-SILVA, C. C. Promoção da saúde única: concepções e percepções sobre ambiente e saúde de professores de uma escola pública em Xerém. **Revista Sustinere**, v. 9, n. 1, p. 184-205, 2021.

PEREIRA, J. E. D. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-Formação. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-19, 2021.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, v. 43, p. 15-30, 2017.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIPITONE, M. A. P. *et al.* A educação nutricional no programa de ciências para o ensino fundamental. **Saúde em Revista**, Piracicaba, v. 5, n. 9, p. 29-37, 2003.

POPKIN, B. M.; REARDON, T. Obesity and the food system transformation in Latin America. **Obesity reviews: an official journal of the International Association for the Study of Obesity**, v. 19, n. 8, p. 1028-1064, 2018.

RECINE, E. *et al.* Análise de planos de ensino de educação (alimentar e) nutricional nos cursos de nutrição. **Revista de Nutrição**, v. 29, n. 6, p. 885-897, 2016.

RICHIT, A. Desenvolvimento profissional de professores: um quadro teórico. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 14, p. e342101422247-e342101422247, 2021.

- RIDGWAY, E. *et al.* Historical developments and paradigm shifts in public health nutrition science, guidance and policy actions: a narrative review. **Nutrients**, v. 11, n. 3, p. 531, 2019.
- ROCHA, A. D. S.; FACINA, V. B. Professores da rede municipal de ensino e o conhecimento sobre o papel da escola na formação dos hábitos alimentares dos escolares. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, p. 691-706, 2017.
- RODRIGUEZ-MARTINEZ, A. *et al.* Height and body-mass index trajectories of school-aged children and adolescents from 1985 to 2019 in 200 countries and territories: a pooled analysis of 2181 population-based studies with 65 million participants. **The Lancet**, v. 396, n. 10261, p. 1511-1524, 2020.
- SÁ, P.; COSTA, A. P.; MOREIRA, A. **Reflexões em torno de metodologias de investigação: recolha de dados.** (Vol. 2). [S.l.]: UA Editora, 2021.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SAMPAIO, A. F.; DE SENZI ZANCUL, M.; ROTTA, J. C. G. Educação em Saúde na formação de professores de Ciências Naturais. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**, v. 10, n. 2, p. 46-58, 2015.
- SANTANA, F. C. M.; BARBOSA, J. C. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.
- SANTOS, M. N. dos; MARQUES, A. C. Condições de saúde, estilo de vida e características de trabalho de professores de uma cidade do sul do Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, p. 837-846, 2013.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.
- SCHWINGEL, T. C. P. G.; ARAÚJO, M. C. P. D. Educação em Saúde na escola: conhecimentos, valores e práticas na formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, p. 465-485, 2021.
- SEVERINO, A. J. Formação de professores e a prática docente: os dilemas contemporâneos. *In*: PINHO, S. Z. **Formação de educadores: dilemas contemporâneos.** São Paulo: Ed. UNESP, 2011. p. 3-14.
- SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec, Nova série**, v. 6, n. 1, 2016.
- SILVA, L. G. da; SILVA, M. C. da. Condições de trabalho e saúde de professores pré-escolares da rede pública de ensino de Pelotas, RS, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, p. 3137-3146, 2013.
- SILVA, M. S. D.; GARCIA, R. N. A temática saúde nos currículos de cursos de Ciências Biológicas em algumas Instituições de Ensino Superior (IES) da região metropolitana de Porto Alegre. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11, Florianópolis, 2017. **Anais [...]**. São Paulo: ABRAPEC, 2017.
- SIMÃO, A. M. V. et al. Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de

investigação em curso. **Sísifo**, n. 8, p. 61-74/EN 55-68, 2016.

SOARES, N. T.; AGUIAR, A. C. D. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de nutrição: avanços, lacunas, ambiguidades e perspectivas. **Revista de Nutrição**, v. 23, p. 895-905, 2010.

SUBTI, M. J. D. Retrospecto de debates teóricos sobre formação inicial e continuada de professores. In: PRYJMA, M. F.; DE OLIVEIRA, O. S. O. **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: UTFPR, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 209-244, 2000.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, v. 40, p. 27-53, 2006.

UAE. Unidade de Alimentação Escolar/SMED/PMPA. Atualizações da alimentação escolar no município de Porto Alegre: Formulários. **Blog Setor de Nutrição Smed**, 2024. Disponível em: <https://setordenutricao.wordpress.com/formularios/>. Acesso em: 3 mar. 2024.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: UTFPR, 2012.

VASCONCELOS, F. D. A. G. D. O nutricionista no Brasil: uma análise histórica. **Revista de Nutrição**, v. 15, n. 2, p. 127-138, 2002.

VASCONCELOS, F. D. A. G. D.; BATISTA FILHO, M. História do campo da Alimentação e Nutrição em Saúde Coletiva no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, n. 1, p. 81-90, 2011.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VERTHEIN, U. P.; AMPARO-SANTOS, L. A noção de cultura alimentar em ações de Educação Alimentar e Nutricional em escolas Brasileiras: uma análise crítica. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, p. 4849-4858, 2021.

WEIRICH, J. **Aplicabilidade da lei de diretrizes e bases da educação nacional**: inclusão da educação alimentar e nutricional nos currículos escolares. 118 p. Monografia (Pós-Graduação Latu Sensu) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

WEIRICH, J.; MENTI, M. de M. Inclusão da educação alimentar e nutricional nos currículos escolares. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 10, p. e545111033042–e545111033042, 10 ago. 2022.

WHO. World Health Organization. **Report of the commission on ending childhood obesity**. Genebra: World Health Organization, 2016.

WIEBUSCH, E. M.; CUNHA, M. I. Professores estreadores na educação profissional e

tecnológica: desafios e possibilidades. *In*: GARIGLIO, J. Â.; NUNES, J. F.; RUIZ, C. M.; GARCIA, C. M. (org.). **A inserção profissional na docência universitária: dilemas, desafios e aprendizagens profissionais**. Curitiba: Apris, 2022. v. 1, p.79-89.

WOF. World Obesity Federation. **World Obesity Atlas 2024 / Atlas Mundial da Obesidade 2024**. London: World Obesity Federation, 2024. Disponível em: <https://lp2.institutocordial.com.br/pbo-196-atlas-24>. Acesso em: 11 maio 2024.

YAMAZATO, M. O.; NASCENTE, R. M. M. Concepções, projetos e experiências de educação integral no Brasil. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1, 2020.

ZANCUL, M.; GOMES, P. H. M. A formação de licenciandos em Ciências Biológicas para trabalhar temas de Educação em Saúde na escola. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 4, n. 1, 2011.

ANEXO A – Tabela OECD (2007) – Características e elementos constituintes de programas de iniciação docente

	A iniciação formal é obrigatória, fica a critério de cada escola ou não é oferecida?	Qual a duração típica de programas de iniciação?	Professores iniciantes têm carga de ensino reduzida? (carga de ensino relativa entre parênteses)	Quem são os principais responsáveis pelo apoio a professores iniciantes durante programas de iniciação?	É exigida capacitação formal para as pessoas que provêm apoio?	As pessoas que provêm apoio recebem ajuda salarial ou outra remuneração?	O programa de iniciação é organizado em colaboração entre escola e a instituição de educação de professores?	A conclusão do programa de iniciação é exigida para professores com certificação plena?
Alemanha ¹	Não é oferecida	a	Não	a	a	a	a	a
Austrália	Varia, geralmente obrigatória e algumas vezes a critério da escola	Varia consideravelmente de poucos dias a um ano	Às vezes (varia, em alguns casos, 95% em outra jurisdição, 90%)	Em geral, orientador e administrador escolar; às vezes ajuda on-line e a equipe da delegacia de ensino envolvida	Em geral não, mas em uma jurisdição é exigida capacitação para os orientadores	Não	Não	Não
Austrália	Não é oferecida	a	Não	a	a	a	a	a
Bélgica (fl.)	Não é oferecida	a	Não	a	a	a	a	a
Bélgica (fr.)	Não é oferecida	a	Não	a	a	a	a	a
Canadá (Quebec)	A critério de cada escola	Mínimo de 1 ano Máximo de 2 anos	Não	Professores orientadores; Administrador escolar	Não	Dispensa de serviço	Às vezes	Não
Chile	Não é oferecida	a	Não	a	a	a	a	a
Coréia do Sul	Obrigatória	7 meses	Não	Professores orientadores; Administrador escolar local	Não	Não	Às vezes	Não
Dinamarca	A critério de cada escola	1 ano	Não, exceto como parte de alguns programas de iniciação	Professores orientadores	Não	Dispensa de serviço	Não	Não
Estados Unidos ²	Varia por distrito (a maioria dos distritos oferece pelo menos um orientador)	1 a 2 anos	Não	Professor orientador	Às vezes (varia por distrito)	Ajuda salarial (pode não ser universalmente aplicada)	Não ³	Frequentemente
Finlândia	Não é oferecida	a	Não	a	a	a	a	a

(continua)

(continuação)

França	Obrigatória	1 ano como parte do último ano de educação inicial de professores	Sim (cerca de 30%)	Professores orientadores; Equipe de instituição de educação de professores	Fundamental inicial: Sim Fundamental final: Não	Fundamental inicial: ajuda salarial e dispensa de serviço Fundamental final: ajuda salarial	Sim	Sim
Grécia	Obrigatória	8 meses	Não	Professores orientadores; Administrador escolar; Equipe de instituição de educação de professores	Não	Ajuda salarial	Não	Sim
Holanda	A critério de cada escola	m	Não	m	m	m	m	m
Hungria	Não é oferecida	a	Não	a	a	a	a	a
Irlanda ⁴	Não é oferecida	a	a	a	a	a	a	a
Israel ⁵	Obrigatória	1 ano	Sim (recomenda-se no mínimo 30% a 50%)	Professores orientadores; Administrador escolar; Equipe de instituição de educação de professores	Sim	Ajuda salarial	Sim	Sim
Itália	Obrigatória para professores permanentes	1 ano	Não	Professores orientadores	Não	Não	Não	Sim
Japão	Obrigatória	1 ano	Não	Professores orientadores; Administrador escolar; Autoridade educacional local	Não	Dispensa de serviço (apenas para professores orientadores)	Sim	Não, mas é exigido para posição permanente
Reino Unido (Escócia)	A critério de cada professor, mas na prática a maioria ingressa em iniciação formal	1 ano	Sim (70%)	Administrador escolar; Autoridade educacional local	Não	Dispensa de serviço	Não	Sim
Reino Unido (Inglaterra e País de Gales)	Obrigatória	1 ano	Sim (90%)	Professores orientadores; Administrador escolar; Autoridade educacional local	Não	Depende de cada escola	Não	Sim

(continua)

(continuação)

Reino Unido (Irlanda do Norte)	Obrigatória	1 ano	Sim	Administrador escolar; Autoridade educacional local	Não formalmente, mas é esperado	Não	Sim	Sim
Suécia	A critério de cada escola	1 ano	Não	Professores orientadores; Administrador escolar	Não	Ajuda salarial e/ou dispensa de serviço, dependendo de cada escola	Não	Não
Suíça	Obrigatória	3 a 4 semanas ao longo de um período de 2 anos	Não	Professores orientadores; Administrador escolar; Equipe de instituição de educação de professores	Sim	Ajuda salarial	Sim	Varia por cantão

Definições: programas de iniciação referem-se a sistemas organizados para apoiar e monitorar professores no início de suas carreiras. Tipicamente incluem apoio especialmente elaborado para fornecer orientação, assistência e assessoria a novos professores, eventualmente incluem capacitação compulsória que pode servir para confirmar sua nomeação. Nesta tabela foram considerados apenas programas formais. Dispensa de serviço refere-se ao tempo liberado de outras obrigações (por exemplo, obrigações de ensino) para orientar professores iniciantes.

Notas: a: informações não aplicáveis, pois a categoria não se aplica; m: informações não disponíveis.

1. Admite-se que a segunda fase da educação inicial de professores (fase preparatória), que tipicamente tem duração de 18 meses e é realizada após a formação acadêmica inicial dos estudantes, atinge os objetivos de programas de iniciação. Entretanto, alguns Länder introduziram recentemente programas-piloto de iniciação.
2. Políticas variam por distrito escolar (agências locais de educação municipal), e é difícil expressar a média para o país, pois há 15 mil distritos escolares, e as políticas não são uniformes.
3. Há uma tendência crescente para esta colaboração, porém ainda não é uma prática comum generalizada.
4. Está em andamento um Projeto Piloto Nacional para iniciação de professores.
5. O programa de iniciação faz parte do último ano da educação inicial do professor.

Fonte: OECD (2007, p. 125). Extraído de informações fornecidas pelos países participantes do projeto. Os dados apresentados nesta tabela devem ser interpretados apenas como indicações abrangentes, não como dados estritamente comparáveis entre os países.

ANEXO B – Termo de Anuência Institucional

14/09/2022 17:23

SMS___Termo_de_Anuencia_Institucional_20414350.html

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
EQUIPE DE INDICADORES - CGDI/SMED
TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL DA COORDENAÇÃO ONDE SERÁ REALIZADA A PESQUISA

Título da pesquisa: EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma proposta de formação docente

Pesquisador responsável: Juciele Weirich

Instituição: Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA)

A pesquisa proposta envolve:

- utilização de dados de usuários e/ou dos serviços de saúde
- participação de trabalhadores e/ou gestores da saúde
- atividade em espaço físico da SMS e/ou da PMPA
- realização de exames e/ou serviços de assistência à saúde com custos para o SUS
- outras atividades: formação de trabalhadores da educação

Eu Isabel Cristina Teixeira da Silva, matrícula 1021290/01, da Coordenação da Gestão de Dados e Indicadores:

- Diretoria Geral de Atenção Hospitalar e de Urgência (DGAHU)
- Diretoria Geral de Atenção Primária em Saúde (DGAPS)
- Diretoria Geral de Vigilância em Saúde (DGVS)
- Diretoria Geral de Regulação (DGR)
- Comissão Multiprofissional de Ensino-Serviço e Pesquisa (COMESP) do Hospital de PS
- Assessoria de Planejamento, Monitoramento e Avaliação (ASSEPLA)
- Outra área/secretaria: Secretaria Municipal de Educação (SMED)

Estou ciente dos termos desta pesquisa e autorizo, após o parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre, a sua realização. **Observação:** Sugerimos que o pesquisador responsável envie o projeto de pesquisa e o formulário de pesquisa para a DGAHU e DGR considerando que a pesquisa envolverá os três níveis de atenção à saúde.

Obs.: Este documento não autoriza o início da pesquisa, sendo apenas um requisito exigido pelo Comitê de Ética da SMS PMPA para análise do projeto de pesquisa. Sua finalidade é atestar que a Diretoria da área tem ciência e autoriza a realização do projeto de pesquisa, quando forem cumpridas as instâncias de avaliação ética.

Porto Alegre 13 / 09 / 2022

Documento assinado eletronicamente por **Isabel Cristina Teixeira da Silva, Chefe de Unidade**, em 13/09/2022, às 13:43, conforme o art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006, e o Decreto Municipal 18.916/2015.

A autenticidade do documento pode ser conferida no site <http://sei.procempa.com.br/autenticidade/seipmpa> informando o código verificador **20414350** e o código CRC **79766D70**.

ANEXO C – Parecer de aprovação no CEP-UFCSPA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DE
PORTO ALEGRE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma proposta de formação docente

Pesquisador: Maria Isabel da Cunha

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 65330522.3.0000.5345

Instituição Proponente: Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.802.868

Apresentação do Projeto:

Pesquisa exploratória-descritiva de cunho transversal, com base em dados primários.

O método científico terá caráter indutivo, com o objetivo de alcançar a exploração, descrição e análise dos resultados e, por fim, a partir desses, construir com uma proposta de formação continuada dos professores, a respeito da Educação Alimentar e Nutricional (EAN). Nesse sentido, busca-se na observação e exploração científica do objeto de pesquisa (saberes, concepções e práticas), elementos constituintes sob o ponto de vista dos

sujeitos participantes (professores do ensino fundamental). Para tal, este estudo valer-se-á do desenho de pesquisa multimétodo com abordagem sequencial qualitativa e quantitativa, visando a complementaridade entre ambas metodologias. Essa escolha decorreu do intuito de buscar a resolução do problema de pesquisa, a partir do emprego de uma metodologia que permita, ao mesmo tempo, uma aproximação das opiniões e dos significados que o professor utiliza na apreensão da realidade, como uma exploração mais objetiva sobre o fenômeno analisado (pesquisa de conhecimentos sobre nutrição, alimentação e hábitos saudáveis.). A pesquisa será desenvolvida a partir das etapas seguintes etapas: 1) revisão bibliográfica; 2) aplicação do questionário misto; 3) realização dos grupos focais; 4) análise dos dados; 5) construção do produto: uma proposta de formação continuada em EAN para os professores.

Endereço: Rua Sarmento Leite, 245, prédio 03, sala 605	
Bairro: Sarmento	CEP: 90.050-170
UF: RS	Município: PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3303-8804	E-mail: cep@ufcspa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DE
PORTO ALEGRE



Continuação do Parecer: 5.802.868

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar os saberes, concepções e práticas de professores do Ensino Fundamental a serem considerados na construção de um produto educacional direcionado para a formação continuada em EAN desses profissionais.

Objetivo Secundário:

1) Identificar os saberes dos professores sobre nutrição, alimentação e hábitos saudáveis. 2) Conhecer as compreensões relacionadas à nutrição e a autopercepção dos docentes sobre a sua atuação como promotores e educadores em saúde no contexto da EAN. 3) Caracterizar o perfil do docente em relação às práticas de EAN em aula. 4) Elaborar uma proposta de formação continuada para docentes da escola básica, a respeito da EAN.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa apresenta riscos mínimos relacionados a responder um questionário ou participar de um grupo focal. Dentre os riscos que frequentemente existem, são: cansaço ao responder as questões ou durante os grupos focais; constrangimento, aborrecimento e/ou não entendimento em relação a alguma pergunta ou desconforto em expor percepções e sentimentos sobre as suas vivências; e a quebra de sigilo. Nesse sentido, os pesquisadores se comprometem a atentar aos aspectos e rigor ético da pesquisa e garantem que serão adotadas medidas de precaução e proteção para evitar dano ou atenuar seus efeitos.

Benefícios:

A pesquisa não apresenta benefícios diretos ao indivíduo participante, mas sim, benefícios coletivos ou difusos. Nesse sentido, o benefício coletivo ou difuso relacionado ao conhecimento gerado a partir desta pesquisa é o de contribuir com o desenvolvimento de um programa de formação continuada em Educação Alimentar e Nutricional, no qual o professor e a sua prática pedagógica serão protagonistas da elaboração, a fim de potencializar as práticas educativas e promoção da saúde no Ensino Fundamental.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

estudo exploratório-descritivo de cunho transversal, será utilizado o desenho de pesquisa multimétodo com abordagem qualitativa e quantitativa, visando a complementaridade entre ambas metodologias e, como ferramentas de coleta de dados, um questionário misto e a técnica de grupo focal. A população do estudo será constituída por professores de Ensino Fundamental, que ministram aulas do 6º até o 9º ano em cinco escolas da rede pública de Porto Alegre.

Endereço: Rua Sarmento Leite, 245, prédio 03, sala 605
Bairro: Sarmento **CEP:** 90.050-170
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3303-8804 **E-mail:** cep@ufcspa.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DE
PORTO ALEGRE**



Continuação do Parecer: 5.802.868

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo com as exigências do Sistema CEP-CONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram identificados óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

De acordo com o parecer do Relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2031516.pdf	17/11/2022 18:39:09		Aceito
Outros	TERMOCOMPROMISSORELATORIOS.pdf	17/11/2022 18:33:07	JUCIELE WEIRICH	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	26/10/2022 18:39:50	JUCIELE WEIRICH	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhado.pdf	16/10/2022 19:29:12	JUCIELE WEIRICH	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLE.pdf	16/10/2022 19:22:13	JUCIELE WEIRICH	Aceito
Outros	TermodeAnuencialInstitucional.pdf	16/10/2022 17:56:08	JUCIELE WEIRICH	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 08 de Dezembro de 2022

Assinado por:
Fernanda Bordignon Nunes
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Sarmento Leite, 245, prédio 03, sala 605
Bairro: Sarmento **CEP:** 90.050-170
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3303-8804 **E-mail:** cep@ufcspa.edu.br

ANEXO D – Parecer de aprovação no CEP-SMSPA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma proposta de formação docente

Pesquisador: Maria Isabel da Cunha

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 65330522.3.3001.5338

Instituição Proponente: Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.855.699

Apresentação do Projeto:

A crescente prevalência global do excesso de peso em crianças e adolescentes têm despertando o interesse em políticas públicas para o ambiente escolar, não mais somente com foco no fornecimento de refeições, como também que envolvam a alimentação e nutrição em sua dimensão pedagógica. Nesse processo, os professores desempenham importante papel, no entanto, fatores intrapessoais, como saberes, concepções e práticas, podem ser determinantes, incluindo a forma como essa temática é abordada. Nesse sentido, para promover a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), também é necessário que ocorra a formação continuada de professores. Objetivo: Identificar os saberes, concepções e práticas de professores do Ensino Fundamental a serem considerados na construção de um produto educacional direcionado para a formação continuada em EAN desses profissionais. Métodos: Neste estudo exploratório-descritivo de cunho transversal, será utilizado o desenho de pesquisa multimétodo com abordagem qualitativa e quantitativa, visando a complementaridade entre ambas metodologias e, como ferramentas de coleta de dados, um questionário misto e a técnica de grupo focal. A população do estudo será constituída por professores de Ensino Fundamental, que ministram aulas do 6º até o 9º ano em cinco escolas da rede pública de Porto Alegre. O questionário misto inclui informações básicas do docente e dos saberes e práticas de sala de aula, bem como uma pesquisa de conhecimentos sobre nutrição, alimentação e hábitos saudáveis. O aprofundamento da discussão será realizado através das sessões de grupo focal, que vão ocorrer com 10 participantes

Endereço: Rua Capitão Montanha, 27 - 6º andar
Bairro: Centro Histórico **CEP:** 90.010-040
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3289-5517 **Fax:** (51)3289-2453 **E-mail:** cep_sms@hotmail.com



Continuação do Parecer: 5.855.699

voluntários. Serão utilizados os fundamentos da análise de conteúdo para o tratamento dos dados qualitativos e, para os dados quantitativos, da estatística descritiva. Também será realizada a interpretação simultânea dos resultados qualitativos e quantitativos, conduzida a partir do princípio de triangulação. O produto educacional direcionado para a formação continuada em EAN, será resultante desta pesquisa base, sendo a sua aplicação em primeira instância com o coletivo de professores realizada a posteriori, independentemente da pesquisa. Nesse percurso, trabalhar-se-á com a integração de saberes, comunicação entre os profissionais envolvidos, na busca de um produto que fortaleça a interface entre as áreas da saúde e educação em práticas escolares.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

- Identificar os saberes, concepções e práticas de professores do Ensino Fundamental a serem considerados na construção de um produto educacional direcionado para a formação continuada em EAN desses profissionais.

Objetivos secundários:

- 1) Identificar os saberes dos professores sobre nutrição, alimentação e hábitos saudáveis;
- 2) Conhecer as compreensões relacionadas à nutrição e a autopercepção dos docentes sobre a sua atuação como promotores e educadores em saúde no contexto da EAN;
- 3) Caracterizar o perfil do docente em relação às práticas de EAN em aula. 4) Elaborar uma proposta de formação continuada para docentes da escola básica, a respeito da EAN.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo as autoras:

Riscos:

A pesquisa apresenta riscos mínimos relacionados a responder um questionário ou participar de um grupo focal. Dentre os riscos que frequentemente existem são: cansaço ao responder as questões ou durante os grupos focais; constrangimento, aborrecimento e/ou não entendimento em relação a alguma pergunta ou desconforto em expor percepções e sentimentos sobre as suas vivências; e a quebra de sigilo. Nesse sentido, os pesquisadores se comprometem a atentar aos aspectos e rigor ético da pesquisa e garantem que serão adotadas medidas de precaução e proteção para evitar dano ou atenuar seus efeitos.

Benefícios:

Endereço: Rua Capitão Montanha, 27 - 6º andar
Bairro: Centro Histórico **CEP:** 90.010-040
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3289-5517 **Fax:** (51)3289-2453 **E-mail:** cep_sms@hotmail.com



Continuação do Parecer: 5.855.699

A pesquisa não apresenta benefícios diretos ao indivíduo participante, mas sim, benefícios coletivos ou difusos. Nesse sentido, o benefício coletivo ou difuso relacionado ao conhecimento gerado a partir desta pesquisa é o de contribuir com o desenvolvimento de um programa de formação continuada em Educação Alimentar e Nutricional, no qual o professor e a sua prática pedagógica serão protagonistas da elaboração, a fim de potencializar as práticas educativas e promoção da saúde no Ensino Fundamental.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisador responsável: Maria Isabel da Cunha

Assistente de pesquisa: Juciele Weirich

Nível da pesquisa: Mestrado

Curso: Programa de Pós-Graduação Ensino na Saúde

Instituições: Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Secretarias Municipais de Saúde e de Educação de Porto Alegre

Assinatura do Termo de Anuência Institucional: Isabel Cristina Teixeira da Silva, matrícula 1021290/01, da Coordenação da Gestão de Dados da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

Local de realização do estudo: Cinco escolas da Rede Pública de Educação do município de Porto Alegre

Número de participantes da pesquisa: 64 professores/as

Duração do estudo: 12 meses

Data prevista para conclusão do estudo: Dezembro de 2023

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de Compromisso de Uso de Dados e Termo de Anuência Institucional.

Recomendações:

Recomenda-se fortemente a leitura e seguimento do que está disposto no Art. 17 da RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016:

VI - garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Endereço: Rua Capitão Montanha, 27 - 6º andar
Bairro: Centro Histórico **CEP:** 90.010-040
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3289-5517 **Fax:** (51)3289-2453 **E-mail:** cep_sms@hotmail.com



Continuação do Parecer: 5.855.699

Considerações Finais a critério do CEP:

O parecer de aprovação do CEP SMSPA deverá ser apresentado à Coordenação responsável, a fim de organizar a inserção da pesquisa no serviço, antes de seu início. Os relatórios semestrais devem ser apresentados ao CEP SMSPA, através de submissão na Plataforma Brasil, como "Notificação".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	TERMOCOMPROMISSORELATORIOS.pdf	17/11/2022 18:33:07	JUCIELE WEIRICH	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhado.pdf	16/10/2022 19:29:12	JUCIELE WEIRICH	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLE.pdf	16/10/2022 19:22:13	JUCIELE WEIRICH	Aceito
Outros	TermodeAnuencialInstitucional.pdf	16/10/2022 17:56:08	JUCIELE WEIRICH	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 18 de Janeiro de 2023

Assinado por:
Alexandre Luis da Silva Ritter
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Capitão Montanha, 27 - 6º andar
Bairro: Centro Histórico **CEP:** 90.010-040
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3289-5517 **Fax:** (51)3289-2453 **E-mail:** cep_sms@hotmail.com

APÊNDICE A1 – Cartazes digitais (cartaz 1)

ATENÇÃO, PROFESSOR(A) DE ANOS FINAIS

PARTICIPE DA PESQUISA “EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE”!!

SOBRE

A pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde da Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (PPGENSAU / UFCSPA), Brasil, e conta com a coparticipação da Secretaria Municipal de Educação / Prefeitura de Porto Alegre (SMED / POA). Tem como objetivo central é investigar os saberes, concepções e práticas de professores do Ensino Fundamental a ser considerados na construção de um Programa/Projeto de Formação Continuada de Professores, voltado à prática de Educação Alimentar e Nutricional.

COMO PARTICIPAR?

1ª ETAPA

Responder um questionário eletrônico

2ª ETAPA

3 encontros de grupo focal com outros colegas professores

Você poderá participar só da 1ª etapa. Responder ao questionário eletrônico não te obrigará a participar da 2ª etapa ou vice-versa.

1ª ETAPA



Responda Já: clique aqui!!!

APÊNDICE A2 – Cartazes digitais (cartaz 2)



VOCÊ E A SUA PRÁTICA
PEDAGÓGICA PODEM SER
PROTAGONISTAS DA FORMAÇÃO
DOCENTE PARA EDUCAÇÃO
INTEGRAL

PROFESSOR(A) DE
ANOS FINAIS

PARTICIPE!

RESPONDA A
PESQUISA, ACESSE: clique no link
abaixo!



APÊNDICE B – Questionário misto

Este não é um teste de conhecimentos, é uma pesquisa. Suas respostas nos ajudarão na construção de um Programa/Projeto de Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Porto Alegre, voltado à prática de Educação Alimentar e Nutricional.

É importante completá-lo de forma individual. Suas respostas permanecerão anônimas. Se você não entender alguma pergunta ou não souber a resposta, poderá marcar a alternativa "não tenho certeza" em vez de responder aleatoriamente.

Nossa pretensão é de que sua opinião possa contribuir para a elaboração do Programa/Projeto de Formação que está sendo proposto.

Além da importante participação respondendo este questionário, solicito sua contribuição para segunda etapa desta pesquisa. Ao final, há instruções para quem tiver interesse em contribuir com a segunda fase da pesquisa.

Obrigada pelo seu tempo!

PARTE 1: Informações básicas do docente.

Responda marcando com um X a alternativa que corresponde à sua posição:

1. Gênero:

- Feminino
- Masculino
- Outro
- Prefiro não responder

2. Estado civil:

- Solteiro (a)
- Casado (a)
- Divorciado (a)
- Viúvo (a)
- União estável
- Vive com parceiro (a)

3. Possui filho (s)?

- Não
- Sim

Quantos?

- 1
- 2
- 3
- mais de 3

4. Idade:

- 20 a 29
- 30 a 39
- 40 a 49
- 50 a 59
- 60 a 69
- Mais de 69

5. Anos de exercício da profissão:

- 1 a 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 9 anos
- 10 a 15 anos
- 16 a 25 anos
- 26 a 35 anos
- mais de 35 anos

6. Carga horária e atuação. Atuo em:

- Turno único, em uma escola e somente na etapa anos finais.
- Dois turnos, em uma escola e somente na etapa anos finais.
- Dois turnos, em duas ou mais escolas e somente na etapa anos finais.
- Turno único, em uma escola e nas duas etapas (anos iniciais e anos finais).
- Dois turnos, em uma escola e nas duas etapas (anos iniciais e anos finais).
- Dois turnos, em duas ou mais escolas e nas duas etapas (anos iniciais e anos finais).
- Três turnos, em duas ou mais escolas e somente na etapa anos finais.
- Três turnos, em duas ou mais escolas e nas duas etapas (anos iniciais e anos finais).

7. Em qual destas escolas você atua?

- EMEF Ana Iris
- EMEF Porto Novo
- EMEF Neusa Brizola
- EMEF Gilberto Jorge
- EMEF Mário Quintana

8. Há quanto tempo está trabalhando na Escola assinalada na questão anterior?

- menos de 1 ano
- de 1 a 3 anos
- 3 a 6 anos
- 6 a 15 anos
- há.....anos
- Descreva:.....

9. Área de formação docente (**Se necessário, marque mais de uma opção**).

- Licenciatura plena em pedagogia / Licenciatura em Pedagogia/ Séries Iniciais
- Licenciatura em Educação Artística/ Artes Plásticas, Artes Visuais, Desenho e Plástica, Ensino da Arte na Diversidade, Música
- Licenciatura em Educação Física
- Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Ciências/ Matemática
- Licenciatura em História
- Licenciatura em Ciências Sociais
- Licenciatura em Filosofia
- Licenciatura em Geografia
- Licenciatura em Ciências/ Biologia ou outra habilitação, História Natural, Ciências Biológicas
- Licenciatura Letras / Inglês ou outra Língua Estrangeira
- Licenciatura em Letras/Português e Literatura da Língua Portuguesa
- Outra (s).....

10. Quais as matérias/disciplinas lecionadas? **Se necessário, marque mais de uma opção**.

- Língua portuguesa
- Língua inglesa ou outra língua estrangeira
- Educação física
- Arte, Dança, Música, Teatro
- Matemática
- Ciências da Natureza ou Ciência Biológicas
- Geografia
- História
- Ensino religioso
- Filosofia, Sociologia
- Outra (s)

PARTE 2: Práticas**Seção A:****Aqui, gostaríamos de fazer algumas perguntas sobre você.****1. Em geral, para você sua saúde é... (marque uma opção)**

- Excelente ou boa
- Razoável
- Ruim ou muito ruim

2. Em geral, você diria que seus hábitos alimentares são... (marque uma opção)

- Muito saudáveis
- Parcialmente saudáveis
- Não são saudáveis
- Não tenho certeza

3. Se a questão (2) respondida com “parcialmente” ou “não são saudáveis”, autoavalie o grau de importância com modificar seus próprios hábitos alimentares. (marque uma opção)

- Muito importante ou importante
- Parcialmente
- Não é importante
- Não tenho certeza

4. Você considera que as experiências alimentares que atravessam a sua história de vida afetaram seus hábitos alimentares de adulto? (marque uma opção)

- Sim
- Não
- Não tenho certeza

5. Você já prestou atenção ao comportamento alimentar e/ou conhecimentos sobre nutrição dos alunos? (marque uma opção)

- Sim
- Não
- Não tenho certeza

6.	Você considera que as experiências alimentares tidas na prática do ofício na escola e interações/trocas com os outros atores, contribuíram para a sua compreensão de alimentação saudável. (marque uma opção)
<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Não tenho certeza
7.	Você já foi motivado a pesquisar/aprender sobre alimentação e nutrição devido a algum questionamento ou situação em sala de aula?
<input type="checkbox"/>	Frequente
<input type="checkbox"/>	Ocasionalmente
<input type="checkbox"/>	Nunca
8.	Com que frequência você acompanha e partilha (participa) a alimentação escolar com os alunos? (marque uma opção)
<input type="checkbox"/>	Todos os dias ou a maioria das vezes
<input type="checkbox"/>	Ocasionalmente
<input type="checkbox"/>	Nunca
9.	Você conhece o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)? (marque uma opção)
<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Não tenho certeza
10.	Em relação ao hábito de comer produtos ultraprocessados (salgadinhos, biscoitos, balas, chocolates, refrigerantes, etc.), com que frequência você traz esses lanches para escola. (marque uma opção)
<input type="checkbox"/>	Todos os dias ou a maioria das vezes
<input type="checkbox"/>	Ocasionalmente
<input type="checkbox"/>	Nunca

Seção B

Aqui, gostaríamos de conhecer sua opinião sobre a interface entre as práticas alimentares e práticas de educação em atividades escolares.

1. Leia as sentenças e avalie o grau de concordância com as mesmas.

	1) Concordo totalmente	2) Concordo parcialmente	3) Não tenho posição	4) Discordo parcialmente	5) Discordo totalmente
a. Não há problema em usar doces em situações especiais como recompensa, incentivo ou para presentear os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Doces são usados em situações especiais, porque os alunos preferem esse tipo de alimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Doces são usados em situações especiais, porque a maioria dos outros professores e a direção da escola apoiam essa prática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Não há problema das escolas permitirem que os alunos vendam refrigerantes, doces, pastel ou outros alimentos fritos, para fins de arrecadação de fundos, por exemplo, formatura da turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Como professor, eu não posso influenciar as escolhas alimentares dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Não faz sentido oferecer aos alunos apenas alimentos saudáveis na escola quando eles não têm acesso aos mesmos e/ou podem comer o que quiserem fora da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Os hábitos alimentares se consolidam antes que os alunos cheguem aos anos finais do Ensino Fundamental.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

h. A alimentação servida durante o período em que os alunos permanecem na escola é “fraca” e os alunos ficam com fome.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Não há problema em permitir que os alunos comam, na sala de aula os alimentos trazidos de casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. A avaliação nutricional (peso e altura) dos alunos deveria ser prioridade da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. A minha escola não dá atenção adequada ao tema transversal “Saúde e alimentação”.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. É importante que as escolas tenham estratégias e ações documentadas no Plano Político Pedagógico, que abordem de forma interdisciplinar o tema “Saúde e alimentação”.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Todos os professores da escola deveriam estar engajados com a EAN.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n. Os professores da minha escola deveriam participar atividades formativas sobre EAN.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o. A SMED deveria oferecer cursos de formação continuada em EAN.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Seção C:**Gostaríamos de ouvir você sobre as seguintes questões:**

1. Você teve alguma experiência em sua formação profissional sobre Educação Alimentar e Nutricional? **(marque uma opção)**
- Sim
- Não
2. Você tem alguma experiência prática no ensino do tema alimentação e nutrição realizada com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental? **(marque uma opção)**
- Sim
- Não
3. Se a questão (2) respondida com “sim”, quantas vezes em um ano letivo você aborda este tema (considere uma turma)? **(marque uma opção)**
- Raramente em projetos pontuais.
- 1
- 2
- 3
- 4
- mais de 5
4. Gostaríamos de conhecer sobre as suas experiências singulares. Conte-nos mais sobre a sua prática pedagógica (turma alvo, atores envolvidos, matéria ministrada, método empregado, avaliação, etc.). **(opcional)**
- Descreva:.....
-
-
-
-
-
5. Você gostaria de participar de um Curso de Formação continuada sobre EAN no futuro? **(marque uma opção)**
- Disposto
- Não disposto
- Não tem certeza

PARTE 3: Conhecimentos

Seção A:

Atualmente os especialistas em Nutrição e Saúde Pública classificam os alimentos em categorias de acordo com seu grau de processamento. Nesta seção, estamos interessados em compreender sua percepção sobre o tema da alimentação saudável e das recomendações para alcançá-la.

Se você não entender alguma pergunta ou não souber a resposta, poderá marcar a alternativa "não tenho certeza" em vez de responder aleatoriamente.

1. Considerando a recomendação para uma alimentação saudável, assinale a alternativa que considerar correta usando a seguinte classificação de consumo: Maior (1), Moderado (2), Evitado (3) Não tenho posição (4).

	1. Maior	2. Moderado	3. Evitado	4. Não tenho certeza
O consumo de alimentos processados como queijo, peixe enlatado, deve ser:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O consumo de formulações industriais ultraprocessadas como biscoitos e salgadinhos “de pacote”, refrigerantes, produtos congelados e prontos para aquecimento (lasanha, pizza, nuggets, etc.), deve ser:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O consumo de alimentos <i>in natura</i> como frutas, verduras e legumes, deve ser:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O consumo de alimentos minimamente processados como feijão, arroz, etc, deve ser:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Quais desses alimentos pertencem a categoria que **devem ser evitados** no cardápio familiar habitual ? (**Marque mais de uma opção**)

- Frutas
- Cereais matinais açucarados – tipo Sucrilhos©
- Nuggets empanados e salsicha de frango
- Extrato de tomate (com sal e/ou açúcar)
- Macarrão “instantâneo”
- Chá, café, água potável
- Carne vermelha
- Leite pasteurizado, UHT ou em pó
- Amendoim
- Não tenho certeza

3.	Quantas vezes por semana é recomendado que as pessoas realizem todas as refeições principais (café da manhã, almoço e jantar) ao longo do dia? (marque uma opção)
<input type="checkbox"/>	1 a 2 vezes por semana
<input type="checkbox"/>	3 a 4 vezes por semana
<input type="checkbox"/>	Todos os dias
<input type="checkbox"/>	Não tenho certeza
4.	Um copo de suco de fruta natural, sem açúcar, proporciona os mesmos benefícios da fruta inteira.
<input type="checkbox"/>	Concordo
<input type="checkbox"/>	Discordo
<input type="checkbox"/>	Não tenho certeza
5.	Nutrientes adicionados (como ferro, zinco, etc.) aos produtos industrializados (por exemplo, achocolatados prontos para beber adicionados de vitaminas), ou utilizados na forma de suplementos, são melhores para a saúde do que os presentes na grande variedade de alimentos <i>in natura</i> .
<input type="checkbox"/>	Concordo
<input type="checkbox"/>	Discordo
<input type="checkbox"/>	Não tenho certeza
6.	São considerados ingredientes culinários que, utilizados em pequenas quantidades, fazem parte de uma dieta nutricionalmente balanceada: (marque mais de uma opção)
<input type="checkbox"/>	Açúcar de mesa branco
<input type="checkbox"/>	Margarina feita com óleos vegetais
<input type="checkbox"/>	Banha de porco
<input type="checkbox"/>	Açúcar demerara ou mascavo
<input type="checkbox"/>	Realçador de sabor glutamato monossódico - Ajinomoto©
<input type="checkbox"/>	Sal iodado
<input type="checkbox"/>	Óleo de soja
<input type="checkbox"/>	Molho de pimenta
<input type="checkbox"/>	Caldo de legumes em cubos

Seção B:**Esta seção traz perguntas sobre a relação entre alimentação e saúde.**

7. Há algumas décadas, o Brasil enfrenta um cenário marcado pelo aumento do sobrepeso e da obesidade, em todas as faixas etárias, e pelas doenças crônicas não transmissíveis, como as doenças do coração, câncer e diabetes, que se tornaram as principais causas de morte entre adultos. Qual dessas opções está relacionada a este cenário? **Marque a opção que lhe parece adequada.**
- Aumento do consumo de produtos ultraprocessados – como refeições prontas, biscoitos recheados, salgadinhos “de pacote”, refrigerantes, etc
 - Políticas públicas e programas de distribuição da renda.
 - Propaganda na mídia de produtos atraentes.
 - Alto custo dos produtos diet e light com menos calorias, menos gordura ou menos sódio, (como a versão zero (sem açúcar) dos refrigerantes.
 - Aumento da oferta de cirurgias bariátricas pelo Sistema Único de Saúde.
 - Não tenho certeza.
8. Os especialistas recomendam para proteger bebês contra doenças infecciosas, diarreia, pneumonia, problemas na arcada dentária e obesidade, entre outros problemas de saúde, além de favorecer o desenvolvimento físico, emocional e a inteligência. Na sua opinião, o que impacta essa condição? **Marque a opção que lhe parece adequada.**
- Fórmulas infantis industrializadas.
 - Uso de mamadeira e bico artificial ortodôntico.
 - Oferta de água ou chá, até os 6 meses, no intervalo das mamadas.
 - Leite materno exclusivo até os 6 meses, e complementar até 2 anos ou mais.
 - Não tenho certeza
9. A desnutrição está associada à condição de magreza, ou seja, um adolescente com peso adequado ou sobrepeso e obesidade, não corre o risco de apresentar algum quadro de deficiências nutricionais.
- Concordo
 - Discordo
 - Não tenho certeza

Seção C:

Esta seção é sobre a pauta do sistema alimentar e padrões de consumo no cenário contemporâneo.

10. A alimentação vai muito além do ato de comer e seus aspectos biológicos. Inclui decisões sobre o quê, onde, como, com quem e o quanto consumir. **Assinale as alternativas que você considera como estratégias** utilizadas pelas indústrias para influenciar o consumo de alimentos. **(marque mais de uma opção)**

- Disponibilidade e acesso nos mais diversos ambientes, de supermercados a bancas de jornal e farmácias.
- Composição nutricional do produto bem visível e detalhada no rótulo, com abordagem de fácil entendimento.
- Produtos em recipientes ou embalagens de tamanhos gigantes comercializados a preço apenas ligeiramente superior ao de produtos em tamanho regular.
- Produtos que alegam ter menos calorias, menos gordura e menos sódio que comumente aparecem como a solução para dietas.
- Não tenho certeza.

11. Uma das maneiras de minimizar os impactos causados pelo capitalismo moderno na natureza e em você mesmo é a partir das escolhas de consumo. Quais das seguintes alternativas podem ser consideradas boas opções? **(marque mais de uma opção)**

- Cultivo doméstico de uma horta, plantada nos pátios das casas e escolas ou, mesmo, em vasos e recipientes.
- Fazer compras de alimentos em grandes redes de supermercados, shopping centers e outros locais que oferecem descontos.
- Debater o tema alimentação e saúde com os professores da escola, pais e alunos.
- Cultivar árvores frutíferas em espaços públicos.
- Participar dos Conselhos Municipais que fiscalizam as compras de alimentos para o Programa Nacional de Alimentação Escolar.
- Não tenho certeza

As seguintes perguntas estão relacionadas aos rótulos de alimentos:

RÓTULO 1

INFORMAÇÃO NUTRICIONAL		
Porção de 30 g (5 biscoitos)		
Quantidade por porção		%VD(*)
Valor energético	133 kcal = 559 kJ	7%
Carboidratos	20 g, dos quais:	7%
Açúcares	7,6 g	**
Proteínas	2,3 g	3%
Gorduras totais	4,9 g	9%
Gorduras saturadas	1,1 g	5%
Gorduras trans	0 g	**
Fibra alimentar	1,7 g	7%
Sódio	67 mg	3%

*% Valores Diários de referência com base em uma dieta de 2.000 kcal ou 8.400 kJ. Seus valores diários podem ser maiores ou menores dependendo de suas necessidades energéticas. ** VD não estabelecido.

Ingredientes: Cereais integrais (55%) (farinha de trigo integral, farinha de centeio integral, farinha de cevada integral e farinha de aveia integral), óleo vegetal, açúcar, açúcar invertido, sal, fibra de trigo, amido, fermentos químicos (bicarbonato de amônio, bicarbonato de sódio e fosfato monocálcio), aromatizantes, emulsificante lecitina de soja, melhorador de farinha metabisulfito de sódio e antioxidante TBHQ. **Alérgicos:** contêm derivados de centeio, cevada, soja, trigo e aveia. pode conter leite e fergelim. contém glúten.

RÓTULO 2

INFORMAÇÃO NUTRICIONAL		
Porção de 30g (1/2 xícara de chá)		
	Quantidade por Porção	% VD (*)
Valor Energético	128 kcal = 540 kJ	6
Carboidratos, dos quais:	19 g	6
Açúcares	1,3	**
Proteínas	3,0 g	4
Gorduras totais	4,5 g	8
Gorduras saturadas	0,7 g	3
Gorduras trans	0 g	**
Fibra alimentar	2,2 g	9
Sódio	167 mg	7
Ferro	0,81 mg	6

*%Valores diários de referência com base em uma dieta de 2000 kcal ou 8400 kJ. Seus valores diários podem ser maiores ou menores dependendo de suas necessidades energéticas. **VD não estabelecido.

INGREDIENTES: CEREAIS INTEGRAIS (FARINHA DE TRIGO INTEGRAL ORGÂNICA, AVEIA INTEGRAL Prensada, FARINHA DE ARROZ INTEGRAL ORGÂNICA, FUBA DE MILHO INTEGRAL ORGÂNICO ENRIQUECIDO COM FERRO E ÁCIDO FÓLICO, QUINOA EM FLOCOS), FARINHA DE TRIGO ORGÂNICA ENRIQUECIDA COM FERRO E ÁCIDO FÓLICO, AÇÚCAR DEMERARA, ÓLEO DE SOJA ORGÂNICO (NÃO TRANSGÊNICO), GORDURA VEGETAL DE PALMA ORGÂNICA, FÉCULA DE MANDIOCA ORGÂNICA, AÇÚCAR MASCADO ORGÂNICO, COCO RALADO, SAL MOÍDO, SEMENTE DE CHIA ORGÂNICA, SEMENTE DE LINHAÇA DOURADA, AROMAS NATURAIS, FERMENTOS QUÍMICOS BICARBONATO DE AMÔNIO E SÓDIO, EMULSIFICANTE LECITINA DE SOJA (NATURAL), ANTIOXIDANTES ÁCIDO CÍTRICO E TOCOFEROL (NATURAL, TAMBÉM CHAMADO DE VITAMINA E).

12. Se você tivesse que escolher entre os rótulos 1 e 2, em relação à quantidade de açúcar (g) por porção de 30 gramas, qual seria a sua opção? (**marque uma opção**)

- Rótulo 1
 Rótulo 2
 Ambos têm a mesma quantidade
 Não tenho certeza

13. Olhando para a lista de ingredientes dos rótulos 1 e 2, na sua opinião, onde estão presentes mais substâncias químicas sintetizadas em laboratório (aditivos como corantes, aromatizantes, etc.)? (**marque uma opção**)

- Rótulo 1
 Rótulo 2
 Ambos têm a mesma quantidade
 Não tenho certeza

Seção D:**As próximas perguntas são sobre seus conhecimentos referentes à alimentação escolar e o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA)**

14. Herbert de Souza, o Betinho, décadas atrás, disse: “quem tem fome, tem pressa”. Portanto, qualquer sobra de alimento que seria descartado, por estabelecimentos comerciais ou de sua casa, pode servir como doação aos mais vulneráveis. Você...

- Concorda
 Discorda
 Não tem certeza

15. Uma maneira adequada de garantir equidade da oferta de alimentação na escola, de acordo com os princípios do DHAA, é estimular os alunos com condições financeiras, a trazer lanches de suas casas, priorizando a alimentação da escola aos mais necessitados. Você...

- Concorda
 Discorda
 Não tem certeza

16. Todo alimento oferecido no ambiente escolar, independentemente de sua origem, é considerado alimentação escolar e, portanto, deve atender aos dispositivos legais em vigor referentes ao PNAE. Você...

- Concorda
 Discorda
 Não tem certeza

Continue colaborando com a pesquisa.

A segunda etapa da pesquisa irá envolver um grupo focal, que é uma conversa com outros colegas professores, mediada pelo pesquisador, para cada um expor sobre as suas vivências, percepções, aspirações sobre alimentação saudável, entre outros, de acordo com o que sentir vontade de compartilhar.

Registre aqui seu interesse:

- Quero saber mais sobre a segunda etapa da pesquisa (participação nos grupos focais)

Nome completo:

Telefone e/ou e-mail para contato:

Muito obrigado por participar desta etapa da pesquisa!

APÊNDICE C – Registro de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa **“Educação Alimentar e Nutricional no Ensino Fundamental: uma proposta de formação docente”**. Este estudo é vinculado ao programa de Pós-Graduação Ensino na Saúde da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (PPGENSAU / UFCSPA), Brasil, de autoria da mestrandia Juciele Weirich, cuja área de atuação é nutrição escolar, orientada pela Prof^a. Dr^a. Maria Isabel da Cunha.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assinale o aceite ao final deste documento. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Não haverá ônus para participar da pesquisa, bem como nenhum pagamento pela sua participação. Se ocorrer algum dano proveniente de sua participação no estudo, você terá direito à indenização.

Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Mas se aceitar participar, a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito via e-mail (juciele.weirich@ufcspa.edu.br), endereço Rua dos Andradas, 515 – Porto Alegre/RS e, através do seguinte contato telefônico: (51) 992696260, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar.

O objetivo central do estudo é investigar os saberes, concepções e práticas de professores do Ensino Fundamental a ser considerados na construção de um Programa/Projeto de Formação Continuada de Professores, voltado à prática de Educação Alimentar e Nutricional. É consenso sobre a importância da promoção da alimentação adequada e saudável na infância e adolescência para a prevenção da obesidade e redução da carga das doenças crônicas no futuro. O convite a sua participação se deve ao papel da relação professor-aluno e das intervenções realizadas pelos professores nestas fases da vida, podendo influenciar positivamente os comportamentos da criança e do adolescente e contribuir para hábitos alimentares saudáveis.

Inicialmente, a sua participação consistirá em preencher um **questionário eletrônico** com perguntas fechadas, utilizando-se uma ferramenta da Web 2.0, o Google Docs. Estima-se que o questionário poderá ser respondido em 25 minutos. As respostas eletrônicas serão automaticamente armazenadas em documentos arquivísticos do suporte Google, sendo o acesso aos mesmos restrito à pesquisadora e à orientadora.

Se você tiver interesse, poderá participar da segunda etapa. Responder ao questionário eletrônico não te obrigará a participar da segunda etapa ou vice-versa.

A **segunda etapa da pesquisa** irá envolver um grupo focal, que é uma conversa com outros colegas professores, mediada pelo pesquisador, para cada um expor sobre as suas vivências, percepções, aspirações sobre alimentação saudável, entre outros, de acordo com o que sentir vontade de compartilhar. Serão realizados três encontros com o grupo, de forma *on-line*, através da Plataforma Google Meet, de acordo com sua concordância e disponibilidade de horários, sem prejudicar suas atividades. A duração estimada é de uma a duas horas por sessão.

A conversa será gravada, e ao concordar você estará autorizando automaticamente a gravação de áudio e vídeo. Sua colaboração no grupo focal se iniciará apenas a partir desse registro de consentimento. As discussões serão transcritas e, posteriormente, as gravações apagadas, assim como todas as informações que possam lhe identificar, como nome e outras características. Apenas as transcrições serão armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora.

O **benefício** coletivo ou difuso relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir com o **desenvolvimento de um programa de formação continuada** em Educação Alimentar e Nutricional, no qual o professor e a sua prática pedagógica sejam protagonistas da sua elaboração, a fim de potencializar as práticas educativas e promoção da saúde no Ensino Fundamental.

Consideramos que o estudo apresenta **riscos mínimos** relacionados a responder um questionário ou participar de um grupo focal. Dentre os riscos que frequentemente existem, são: cansaço ao responder as questões ou durante os grupos focais; constrangimento, aborrecimento e/ou não entendimento em relação a alguma pergunta ou desconforto em expor percepções e sentimentos sobre as suas vivências; e a quebra de sigilo. Nesse sentido, nos comprometemos a atentar aos aspectos e rigor ético da pesquisa e garantimos que serão adotadas medidas de precaução e proteção para evitar dano ou atenuar seus efeitos:

- i)** *Cansaço ao responder as questões ou durante os grupos focais:*
 - a.** O participante poderá escolher o horário para a realização da pesquisa, de acordo com o seu interesse e disponibilidade.
 - b.** Os grupos focais serão virtuais, permitindo aos participantes a escolha de locais confortáveis, tranquilos e práticos, de acordo com sua rotina.

- ii)** *Aborrecimento e/ou não entendimento em relação a alguma pergunta ou constrangimento com a temática abordada ou desconforto ao se expor:*
 - a.** **No questionário eletrônico** - para resguardar a sua liberdade, se você não entender alguma pergunta ou não souber a resposta, poderá marcar a alternativa "não tenho certeza". Além disso, você poderá realizar o contato imediato com um dos pesquisadores responsáveis pelo estudo que fornecerá os esclarecimentos necessários.
 - b.** **No grupo focal** - O pesquisador que mediará o grupo é treinado e capacitado para tal, comprometendo-se a atentar para sinais de desconforto, aborrecimento ou impaciência dos participantes com o propósito de resguardar a integridade física, psíquica e emocional do mesmo. Além disso, serão minimizados ou mesmo eliminados por meio de esclarecimentos sobre a pergunta ou da interrupção do grupo, buscando o diálogo sobre o fato. Ainda assim, para resguardar a sua liberdade e a respectiva privacidade, é sempre possível negociar a alteração ou exclusão de alguma de suas colocações, caso considere-a ofensiva ou caso acredite que invada a sua privacidade ou fira seus direitos e/ou integridade;
 - c.** O anonimato do participante ficará assegurado pela não identificação, sendo adotados nomes fictícios e outras as medidas que se fizerem necessárias para a garantia do sigilo sobre sua identidade.
 - d.** Caso ainda se sinta constrangido, você tem liberdade para interromper a sua participação quando sentir necessidade.

- iii)** *Quebra de sigilo:*
 - a.** A proteção dos dados na ferramenta eletrônica da Web 2.0 que será utilizada, fica assegurada pelos direitos previstos na Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD;

- b. Ao concluir o prazo final para o preenchimento do questionário, será realizado o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro da plataforma virtual;
- c. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para esta pesquisa e todo material será mantido em arquivo eletrônico local, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (CEP-UFCSPA) e com o fim deste prazo, será destruído.

Os **resultados** desta pesquisa serão apresentados aos participantes formações e reuniões de equipe pedagógica ou como parte de uma proposta de formação continuada dos professores. Também, os resultados poderão ser utilizados em materiais explicativos que embasem as políticas públicas da área, apresentados em congressos e publicizados em artigos científicos e dissertação/tese, aos quais você poderá ter acesso.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFCSPA e/ou da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre (SMSPA). Esses Comitês são formados por um grupo de especialistas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

Comitê de Ética em Pesquisa da UFCSPA: Rua Sarmento Leite, 245 - sala 605, prédio 3, Bairro Centro Histórico, Porto Alegre/RS – CEP: 90050-170; - Fone do CEP-UFCSPA: (51) 3303-8804; E-Mail: cep@ufcspa.edu.br.

Comitê de Ética em Pesquisa da SMSPA: Rua Capitão Montanha, 27 - 6º andar, Bairro Centro Histórico, Porto Alegre/RS – CEP: 90.010-040; - Fone/Fax do CEP/ SMSPA: (51) 32895517/ (51) 3289-2453; E-Mail: cep_sms@hotmail.com.

Este **documento** possui 03 páginas e é feito em 02 (duas) vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa. O registro gravado, via mídia eletrônica, de seu consentimento, e a devolução do questionário eletrônico preenchido será considerado o seu aceite. Portanto, não será necessário que você entregue o documento físico, mas é importante que imprima o texto para que **fique com uma via** contendo os contatos do pesquisador e dos CEPs.

Declaro que eu, _____, li este **Registro de Consentimento Livre e Esclarecido** e compreendi a natureza e objetivo do estudo. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios envolvidos. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem que tenha de justificar minha decisão.

() Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Nome e Assinatura do Pesquisador (a) – (pesquisador de campo)

APÊNDICE D – Produto Técnico Educacional

2024

**PROPOSTA PARA PROGRAMA
DE RESIDÊNCIA
PROFISSIONAL NA
EDUCAÇÃO INTEGRAL**



**Prefeitura de Porto Alegre
Secretaria Municipal de Educação**



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO

Área de Conhecimento: Área 46 (Ensino) da CAPES.

Categoria: T1 - Material didático/instrucional

Público alvo: Gestores de políticas públicas, pesquisadores da área de Educação e Saúde e demais interessados em programas de formação docente.

Finalidade: Propor aos gestores municipais uma formação continuada para professores recém-licenciados no modelo “curso de aperfeiçoamento profissional”, caracterizado por ensino em serviço, visando à implementação de novas estratégias pedagógicas na perspectiva do Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, com vistas a ampliar os temas Educação em Saúde (ES), em especial a Educação Alimentar e Nutricional (EAN).

Origem do Produto: Desenvolvido no Mestrado Profissional em Ensino na Saúde da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (PPGNSAU/UFCSPA), a partir da dissertação intitulada: “Educação alimentar e Nutricional no ensino fundamental: uma proposta de formação docente em serviço para o Programa de Educação em Tempo Integral.”.

Disponibilidade: Irrestrita, mantendo-se o respeito a autoria do produto, não sendo permitido uso comercial por terceiros.

Idioma: Português.

Ano: 2024.

Cidade: Porto Alegre, RS.

País: Brasil.

Produto educacional registrado

PROPOSTA PARA PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INTEGRAL © 2024 por Juciele Weirich; Maria Isabel da Cunha está licenciada sob CC BY-NC-ND 4.0.

Autores:

Juciele Weirich
Mestranda

Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha
Orientadora



LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC- Educação Básica	Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica
BNC- Formação Continuada	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
BNC- Formação	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CS-PRPEI	Comissão de Seleção do Programa de Residência Profissional na Educação Integral
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAN	Educação Alimentar e Nutricional
EMEFs	Escolas Municipais de Ensino Fundamental
ES	Educação em Saúde
EGP	Escola de Gestão Pública
IES	Instituto de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PMPA	Prefeitura Municipal de Porto Alegre
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação para o período de 2014-2024
PRPEI	Programa de Residência Profissional na Educação Integral
SMAP	Secretaria Municipal de Administração e Patrimônio
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
TBL	Problematização e da Aprendizagem Baseada em Grupos
TCTs	Temas Contemporâneos Transversais

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	3
1.1	LEGISLAÇÃO E PRINCÍPIOS ORIENTADORES.....	3
1.2	JUSTIFICATIVA	5
1.3	DESCRIÇÃO DA ÊNFASE.....	8
1.4	JUSTIFICATIVA DA ÊNFASE.....	8
1.5	IDENTIFICAÇÃO.....	9
1.5.1	Título do programa.....	9
1.5.2	Tipo de atividade formativa.....	9
1.5.3	Área de concentração	9
1.5.3.1	Área temática	10
1.5.3.2	Área docente/Público-alvo.....	10
1.5.4	Número de vagas	10
1.5.5	Duração e periodicidade de ingresso.....	11
1.5.6	Carga horária total	11
1.5.7	Modalidade do curso.....	11
1.5.8	Órgãos, instituições, entidades ou setores envolvidos.....	11
1.5.8.1	Dados da instituição executora e formadora	12
1.5.8.2	Mentoria/tutoria do programa	13
1.5.8.3	Profissionais convidados.....	14
2	OBJETIVOS.....	14
2.1	OBJETIVO GERAL	14
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	14
2.3	PERFIL DO PROFESSOR EGRESSO	16
2.4	RESULTADOS ESPERADOS COM A IMPLANTAÇÃO DO PRPEI	17
3	PROJETO PEDAGÓGICO.....	18
3.1	DIRETRIZES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	18
3.1.1	Estrutura pedagógica.....	19
3.1.1.1	Locais e campos de aprendizagem.....	20
3.1.1.2	Eixos de aprendizagem	21
3.1.1.2.1	<i>Eixo práticas</i>	<i>21</i>
3.1.1.2.2	<i>Eixo construção e articulação (teórico-prática)</i>	<i>22</i>
3.1.1.2.3	<i>Eixo integração de campos - comunidade escolar (teórico-prática)</i>	<i>23</i>
3.1.1.2.4	<i>Eixo área temática (teórica)</i>	<i>24</i>
3.1.1.2.5	<i>Atividade final de curso (Produto de Residência)</i>	<i>28</i>
3.1.1.2.6	<i>Certificação.....</i>	<i>28</i>
3.2	PROCESSO DE AVALIAÇÃO	29
3.2.1	Metodologias de avaliação discente.....	29
3.2.2	Avaliação do PRPEI	30
3.3	PROCESSO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE DE MENTORES E TUTORES.....	31
4	PROCESSO DE SELEÇÃO DO PROGRAMA	32
5	RECURSOS FINANCEIROS.....	32
	REFERÊNCIAS	34
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DIALÓGICA	37

1 APRESENTAÇÃO

O Programa de Residência Profissional na Educação Integral (PRPEI) é uma proposta para a formação continuada para professores recém-licenciados no modelo “curso de aperfeiçoamento profissional”, caracterizado por ensino em serviço, pautado no pressuposto da aprendizagem significativa, com reflexão da prática pedagógica e suas nuances, visando sempre interdisciplinariedade e transversalidade das áreas do conhecimento. Têm como finalidade o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes orientado à implementação de novas estratégias pedagógicas na perspectiva da Educação em Saúde (ES), em especial a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), e da educação integral.

1.1 LEGISLAÇÃO E PRINCÍPIOS ORIENTADORES

Na Lei Federal nº 9.394/1996 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a formação dos profissionais da educação é considerada uma responsabilidade, dividida entre os entes federados, na perspectiva de favorecer a inserção qualificada de professores e contribuir para a formação continuada, resultando, assim, na aprendizagem escolar de seus estudantes.

Nessa concepção que o PRPEI está articulado à Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação para o período de 2014-2024 (PNE), quanto à operacionalização de esforços dos entes federativos concernentes à qualificação de recursos humanos para atuar na Educação Básica. Essa concepção se concretiza nas metas a serem atingidas e suas estratégias, mais precisamente na meta nº 16, que trata da expansão da formação em nível de pós-graduação e de consolidar a formação continuada de professores da educação básica, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Compromisso também assumido pelo município de Porto Alegre, estabelecido no Plano Municipal de Educação (PME), instituído pela Lei nº 11.858, de 25 de junho de 2015.

Convergente ao PNE, o Ministério da Educação tem assumido a formação de professores como um dos pilares para a implementação das políticas curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica), regulamentada pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. O Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu, através da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, fundamentada no Parecer CNE/CP

nº 14, de 10 de julho de 2020, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

O CNE reconhece a formação continuada como aprendizado e desenvolvimento profissional constante, ao longo da vida do professor, tendo como meio os programas destinados à Formação Continuada em Serviço, sendo papel das escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, desenvolvê-las em consonância com as reais necessidades dos contextos locais (CNE, 2020a). Assim, reafirma que, conforme disposto no art. 61 da LDB, a “Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas [...]” (CNE, 2020a, p. 6).

A BNC-Formação Continuada, em consonância com os marcos regulatórios definidos pela LDB e, em especial, pela BNCC-Educação Básica e pela BNC-Formação, define o conjunto de características, princípios norteadores, fundamentos pedagógicos e competências ou padrões profissionais que devem orientar o desenvolvimento dos Programas de Formação Continuada de Professores para a Educação Básica (CNE, 2020b). São três dimensões fundamentais para a Formação Continuada de Professores, as quais devem ser consideradas em todas as ações e modalidades de cursos e programas destinados à formação continuada dos docentes. A saber: I – conhecimento profissional; II – prática profissional; e III – engajamento profissional (CNE, 2020a).

O PRPEI está ancorado na BNC-Formação Continuada, mediante o modelo de curso de atualização e aperfeiçoamento profissional, devendo atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação; e coerência sistêmica. Nesse sentido, entende-se por coerência sistêmica a articulação do PRPEI ao Programa Escola em Tempo Integral, à matriz curricular e aos projetos pedagógicos do município e, também, às demandas formativas para avançar nas abordagens dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs).

A proposta de uma formação voltada à inserção dos temas ES e EAN como objeto de aperfeiçoamento profissional está assegurada na concepção da BNCC-Educação Básica e é considerada como temática relevante na área de educação pela sua dimensão transversal e essencial (Brasil, 2018, 2019, 2022). Configura-se, assim, um caráter inovador de pensar a formação continuada, a partir de experiências docentes que complementem a formação inicial recebida na Instituição de Ensino Superior (IES) de

origem, a partir de vivências, trocas e o diálogo com outros saberes – áreas de conhecimento –, colegas residentes, docentes do serviço e demais profissionais da educação, comunidade escolar, gestores e mentores/tutores, possibilitando não somente contribuir para o processo de desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, mas também à implementação de novas estratégias pedagógicas na perspectiva da EAN e da educação integral.

Convergente ao Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023, o PRPEI desponta como uma relevante alternativa ao desafio para a implementação da educação integral na rede de ensino, integrando aprendizado da prática em serviço, qualificação dos recursos humanos, com vistas a ampliar os temas abordados e seus alcances de aprendizagem e reflexão dos estudantes da Educação Básica.

1.2 JUSTIFICATIVA

O PRPEI busca responder à política governamental, no âmbito do PNE e PME, no que concerne ao complexo desafio de implementação da educação integral, tanto em relação à necessidade de ampliar a oferta de recursos humanos, como, principalmente, de mudanças na direção de uma visão sistêmica do aluno e seu processo de aprendizado.

A literatura nacional vem continuamente apontando fragilidades dos cursos de formação docente, ainda com forte tradição no aspecto disciplinar que, salvo raras exceções, mostram estruturas curriculares fragmentadas, estanques entre si, sem disciplinas articuladoras, direcionando os saberes para a área de conhecimento específico. Segundo Gatti (2014, p. 39-40):

[...] pode-se perguntar se a formação panorâmica e fragmentada, reduzida, encontrada nos currículos dessas licenciaturas, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica, em seus diferentes níveis, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos.

Essa ausência de integração formativa inicial, na direção de um perfil profissional de professor habilitado à concepção transversal e integradora da educação integral, pode ser considerada a barreira fundamental a ser superada nos programas destinados à formação continuada de professores.

É igualmente importante considerar que uma visão sistêmica do aluno e seu processo de aprendizagem requer, necessariamente, uma abordagem voltada para os fatores “que afetam a vida humana em escala local, regional e global” (Brasil, 2017, p. 19), que perpassam as questões de saúde e hábitos alimentares. Nesse contexto, as Instituições de Educação Superior (IES) estão longe de proporcionar a articulação que vise o aprofundamento das questões de saúde, contemplando de maneira ampla a ES (Zancul; Gomes, 2011; Hansen; Pedroso; Venturi, 2014; Sampaio; De Senzi Zancul; Rotta, 2015). O estudo de Silva e Garcia (2017), que analisa currículos de cursos de ciências biológicas ofertado por algumas IES da região metropolitana de Porto Alegre, mostra que os conhecimentos vêm sendo produzidos com focos limitados aos aspectos biológicos. Esses trabalhos, entre outros (Marques; Sauerwein, 2020), reforçam a necessidade de reorganização do *modus operandi* de formar profissionais – considerando-se também a formação continuada – como direcionador de atuação profissional.

A Rede Pública de Educação do município de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, a partir de 2021, iniciou o processo de integralização no ensino fundamental em cinco escolas, que desde então, estão sendo transformadas em regime integral de funcionamento. Hoje essa rede conta com um total de quarenta e nove escolas de ensino fundamental (EMEFs), com aproximadamente quarenta mil alunos matriculados.

No município, seguindo a tendência mundial, o sobrepeso e a obesidade são frequentemente identificados em crianças e adolescentes, em todas as regiões. Em 2020, segundo dados provenientes de registros de acompanhamento dos Sistemas de Informação E-SUS, Datasus e SISVAN-WEB, mais de 50% das crianças e adolescentes apresentavam algum grau de excesso de peso, sendo os adolescentes os mais afetados pela obesidade. Mais da metade das crianças entre 5 e 10 anos avaliadas nos distritos do Extremo Sul (54,2%) e do Norte (52,2%) possuíam algum grau de excesso de peso, e os demais distritos apresentavam uma média entre 38,2% e 45,5%. Quanto aos adolescentes, em 10 (dez) dos 17 (dezesete) distritos, o excesso de peso estava presente em mais de 50%, e desses, o distrito da Restinga demonstrou o maior índice (57%). A obesidade apareceu em menor percentual no distrito Noroeste (16%) e no distrito da Restinga em maior grau (23%). Seis distritos (Norte, Sul, Extremo Sul, Centro Sul, Nordeste e Centro) possuíam mais de 8% dos adolescentes avaliados com obesidade grave (Caisan, 2022).

Portanto, esse cenário demonstra que é urgente o envolvimento das escolas, considerando a sua capacidade de influenciar positivamente nos comportamentos da criança e do adolescente e, portanto, contribuir para a promoção de alimentação saudável e prevenção da obesidade (Langford *et al.*, 2015; Jacob *et al.*, 2021). Para tanto, a EAN

deve ser inerente ao trabalho pedagógico das escolas, ou seja, prover práticas contínuas inseridas nos diferentes contextos educativos.

Para promover mudanças na visão tradicional/disciplinar do ensino, que potencialize uma proposta à inserção da EAN na Educação Fundamental, não basta apenas proporcionar ao professor o conhecimento teórico sobre o tema. Também não diz respeito somente aos saberes práticos ou ao nível de decepção com o *status quo* que o professor pode se encontrar, ou seja, ele pode ter conhecimento e consciência, mas não querer reproduzir na prática essa visão, pode estar “pouco motivado para a mudança, ter pouco apoio em seu ambiente de trabalho ou de seus pares para se arriscar a abandonar práticas tradicionais ou para fazer o esforço necessário para mudar, e assim por diante” (Shulman; Shulman, 2016, p. 126).

Tais questões foram evidenciadas na pesquisa base (etapa investigativa) de elaboração desta Proposta (Produto Educacional vinculado à Dissertação de Mestrado Profissional “Educação alimentar e nutricional no ensino fundamental: uma proposta de formação docente em serviço para o Programa de Educação em Tempo Integral”), realizada nas cinco escolas de ensino fundamental que estão implantando o regime ampliado de funcionamento.

As descobertas mostraram que, mesmo havendo um reconhecimento por parte dos professores que lecionam para as turmas de anos finais, dos saberes experienciais (94,4% considerou que as experiências alimentares que atravessam a sua história de vida afetaram seus hábitos alimentares de adulto) e do potencial de aprendizagem no contexto da escola (60% considerou que as experiências alimentares tidas na prática do ofício na escola e interações/trocas com os outros atores, contribuíram para a sua compreensão de alimentação saudável), a maior parte deles não quer/não tem interesse pela formação continuada sobre EAN (68,4%).

Além disso, embora a maioria dos professores tenha um razoável conhecimento sobre nutrição, alimentação e hábitos saudáveis e uma opinião predominantemente positiva sobre a importância e a sua responsabilidade de trabalhar o tema em aula, quase um terço (65,7%) não realiza atividades de EAN regulares (não pontuais) com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Outra constatação foi que aqueles que realizam as atividades regulares de EAN tiveram uma tendência maior de ter tido experiência em EAN em sua formação profissional. Isto é preocupante, visto que apenas 34,3% tiveram alguma experiência em EAN em sua formação profissional.

E, nesse sentido, para garantir que o programa destinado à formação de professores resulte em construção e reconstrução da prática profissional, é necessário que

valores, bem como ao contexto e ao processo da reflexão crítica das suas próprias expectativas e da sua motivação, para criar e experimentar novas estratégias pedagógicas na perspectiva da EAN e da educação integral.

É exatamente nesse ponto, a partir dos dados de pesquisa e do exposto acerca dos processos de formação de professores, que se justifica a implantação desta proposta de programa institucional inovador para a formação continuada de professores, considerando suprir tanto uma demanda de recursos humanos para atuar na perspectiva da educação integral, quanto oportunizar o aperfeiçoamento de professores iniciantes, contribuindo no ingresso e em seu desenvolvimento profissional.

As concepções e práticas formativas propostas para este Programa de Residência Profissional na Educação Integral, caracterizado por ensino em serviço, estão pautadas na integração entre profissionais e a articulação de forma transversal do conhecimento, ambos considerados importantes elementos da construção da identidade docente. A proposta do projeto pedagógico está estruturada na teoria da aprendizagem significativa (saberes e práticas) e da aprendizagem reflexiva (reflexão sobre a prática) como norteadoras das atividades que configurarão os eixos formativos, sendo eles: eixo práticas; eixo construção e articulação; eixo integração de campos – comunidade escolar; eixo área temática. Por fim, entre suas atividades, está previsto o suporte por meio de formador experiente (mentoria), orientados na perspectiva de construção mútua de novos saberes e socialização desses junto aos seus colegas residentes e aos outros pares e profissionais da educação.

1.3 DESCRIÇÃO DA ÊNFASE

Abordagem em Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) com ênfase em Educação Alimentar e Nutricional (EAN).

1.4 JUSTIFICATIVA DA ÊNFASE

Considerando a concepção de educação integral, sendo que o seu objetivo principal é expandir o horizonte formativo dos estudantes, bem como as constantes transformações da sociedade atual, inclusive do perfil epidemiológico, há necessidade de implantação de projetos de aperfeiçoamento docente com novo enfoque, como a proposta do PRPEI. Nessa direção, justificada pela necessidade de ampliar as possibilidades da prática educativa, para além do domínio que o docente tem do campo de sua

especialidade, é indiscutível a abordagem dos TCTs que contemplem, em sua estrutura, uma proposta didática voltada para ênfase em EAN.

Também explicam essa ênfase as seguintes considerações:

a) As atividades de apoio pedagógico nos momentos de refeição estão muito presentes na prática destas escolas, visto que em período integral os alunos precisam fazer cinco refeições diárias na escola. Há necessidade de fortalecimento e ampliação de recursos humanos para desenvolver e implementar tais ações.

b) O tempo de alimentação faz parte do eixo de convivência e vínculo da matriz curricular do programa de educação integral de Porto Alegre. Assim, considera-se que o apoio nestes momentos é uma importante ferramenta interdisciplinar e transversal de educação (aprender na realidade e da realidade).

c) Nas escolas de ensino integral, preconiza-se que todos os alimentos consumidos durante o período devam ser preparados na escola. Nesse sentido, faz-se necessária a adaptação de todos – de alunos a professores –, considerando ser recente este projeto, requerendo novos hábitos e rotinas alimentares.

d) Necessidade de recursos humanos para atuarem em projetos de campo, como parte indissociável do processo de educação, a interação, diagnóstico e a implementação de ações de ES com famílias e comunidades.

1.5 IDENTIFICAÇÃO

1.5.1 Título do programa

Programa de Residência Profissional na Educação Integral (PRPEI).

1.5.2 Tipo de atividade formativa

Curso de formação continuada no modelo aperfeiçoamento profissional, caracterizado por ensino em serviço.

1.5.3 Área de concentração

Área 38 (Educação) da Capes.

1.5.3.1 Área temática

Temas Contemporâneos Transversais de Saúde.

1.5.3.2 Área docente/Público-alvo

O PRPEI é destinado prioritariamente aos professores licenciados em diferentes áreas de conhecimento, egressos do curso de graduação dentro do período máximo de 5 (cinco) anos.

Desenvolvido numa perspectiva de fortalecer competências interdisciplinares e transversais, este programa prevê a especialização de recursos humanos para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental (6º até 9º ano), oportunizando a integração de campos articulados, das seguintes 4 (quatro) grandes áreas de formação docente: linguagens – português, inglês, arte e educação física –, matemática, ciências humanas e sociais e ciências da natureza.

1.5.4 Número de vagas

Anualmente, serão 10 (dez) vagas previstas, distribuídas por áreas de conhecimento, conforme apresentado na tabela a seguir.

Tabela 1 – Número de vagas por áreas de conhecimento

Vagas	Área	Formação
04	Linguagens*	Licenciatura em educação artística/artes plásticas, artes visuais, desenho e plástica ou ensino da arte na diversidade; licenciatura em educação física; licenciatura letras/inglês ou outra língua estrangeira; licenciatura em letras/português e literatura da língua portuguesa
02	Matemática	Licenciatura em matemática ou em ciências/ matemática
02	Ciências humanas e sociais**	Licenciatura em história; licenciatura em ciências sociais; licenciatura em geografia e licenciatura plena em filosofia
02	Ciências da natureza	Licenciatura em ciências/ biologia ou outra habilitação, história natural ou ciências biológicas

Legenda: * 04 (quatro) vagas para professores com formação em linguagens, sendo assim definidas: 01 Licenciatura em educação artística/artes plásticas, artes visuais, desenho e plástica ou ensino da arte na diversidade; 01 licenciatura em educação física; 01 licenciatura letras/inglês ou outra língua estrangeira; 01 licenciatura em letras/português e literatura da língua portuguesa.

** 02 (duas) vagas para professores com formação em ciências humanas e sociais, sendo assim definidas: 01 licenciatura em história, licenciatura em ciências sociais ou licenciatura plena em filosofia; 01 licenciatura em geografia.

Na impossibilidade de manter essa composição de vagas, estas serão preenchidas pelos demais candidatos, com observância à área de conhecimento e ordem de classificação. Ainda, as vagas poderão ser ajustadas, a partir do diagnóstico e planejamento, considerando as necessidades de aperfeiçoamento de educadores para a Política de Educação em Tempo Integral e TCTs.

1.5.5 Duração e periodicidade de ingresso

O PRPEI prevê a duração mínima de 12 (doze) meses, com ingresso anual através de processo seletivo.

1.5.6 Carga horária total

O programa contempla uma carga horária total de 1.920 horas, com um período de 30 dias de férias (descanso), por ano.

1.5.7 Modalidade do curso

Regime de Tempo Integral, sendo a média da carga horária semanal de 40 horas,¹ distribuída da seguinte maneira:

- 24 horas de atividades de formação em serviço (eixo práticas);
- 8 horas de atividades de formação-reflexão e planejamento interdisciplinar (eixo construção e articulação);
- 4 horas de atividades de formação em serviço de projetos/pesquisa (eixo integração de campos – comunidade escolar);
- 4 horas de atividades de formação teórica-transversal (eixo área temática).

1.5.8 Órgãos, instituições, entidades ou setores envolvidos

A Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED) caracteriza-se como instituição executora e formadora. Para tanto, desenvolverá o apoio técnico e operacional necessário para a consolidação do PRPEI. As escolas de ensino fundamental integral do município de Porto Alegre são integrantes do PRPEI, em regime de

¹ O detalhamento de cada eixo está apresentado no item Projeto Pedagógico.

corresponsabilidade, assumindo o compromisso de apoiar as atividades do programa que compõem os cenários de práticas na formação em serviço e sua articulação com a equipe pedagógica e comunidade escolar.

A metodologia transversal da ênfase do programa está baseada na formação integrativa que compõe as atividades do eixo área temática. Assim, a proposta ora apresentada prevê dinâmicas de interlocução e cooperação técnica dos profissionais nutricionistas da SMED. Também está previsto o desenvolvimento de parcerias com outros profissionais de saúde da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA), da assistência social, cultura, esportes e meio ambiente, setores público e privado, bem como a possibilidade de ampliar a participação interinstitucional com a Secretaria do Estado e Instituições de Ensino Superior, tendo em vista o fortalecimento do debate e trabalho coletivo, objetivando operar mudanças em curto, médio e longo prazo, na abordagem dos TCTs e dos programas locais de Escola em Tempo Integral.

Ademais, o PRPEI será apreciado e pactuado com o Conselho Municipal de Educação e também está previsto a sua articulação com os conselhos escolares e com o Conselho Municipal de Alimentação Escolar.

1.5.8.1 Dados da instituição executora e formadora

Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED) | Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA)

CNPJ: 30.837.089/0001-06

Endereço: Rua João Manoel, nº 90

Porto Alegre, RS

CEP: 90010-030

a) Secretário Municipal de Educação

José Paulo da Rosa

Graduação em Administração de Empresas, especialização em Gerência da Produção e em Gestão de Instituição de Ensino Técnico, mestrado, doutorado e pós-doutorado em Educação.

b) Secretário Adjunto Pedagógico

Claudio Franzen

Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física, especialização em Dança e Consciência Corporal, mestrado em Pedagogia de Educação Física.

c) Diretora Pedagógica

Izabel Abianna

Graduação em Pedagogia - Orientação Educacional, especialização em Educação Pré-escolar, mestrado em Educação.

d) Comitê de Ética em Pesquisa (CEP SMSPA)

Aline Rocha Mendes

Graduação em Biologia, mestrado e doutorado em Educação.

e) Assessoria de Educação Integral

Luciana Ribeiro do Carmo

Graduação em Pedagogia, especialização em Ludopedagogia e em Educação Especial Inclusiva.

e) Assessoria de Educação Alimentar e Nutricional

Sara Bortoluz

Graduação em Nutrição, residência em Saúde da Família e Comunidade, especialização em Nutrição Materno Infantil e em Nutrição Clínica Personalizada: Adesão dietética, Nutrigenômica e Modulação de Nutrientes.

1.5.8.2 Mentoria/tutoria do programa

Os mentores e os tutores do programa exercerão a função de apoio, oportunizando a iniciação e formação dos residentes.

O quadro de mentores do PRPEI é composto, majoritariamente, pelos docentes experientes que se identificam com os temas transversais e que atuam nas escolas fundamentais de Educação Integral. A tarefa do “mentor” é a de assessorar didática e profissionalmente, de forma que se constitui num elemento de apoio aos residentes em suas ideias, ações, projetos e realizações. Tem ação primordial de fomentar e facilitar a articulação de saberes, espaços de diálogo, junto aos seus colegas de trabalho, bem como a interação entre os residentes, equipe pedagógica e demais da comunidade escolar.

Cabe salientar que, serão referenciados no mínimo 1 e no máximo 2 mentores por escola, de acordo com o número de matriculados e quadro de recursos humanos, e que esses profissionais serão apoiadores da aprendizagem dos residentes, independentemente da área de formação, possibilitando, compartilhar e ampliar o conhecimento intra, inter e transdisciplinar na formação em serviço. Além disso, a estruturação do programa prevê o

suporte teórico-prático de formadores experientes que atuam na SMED. Assim, caso na escola não haja profissionais dispostos a assumir a tutoria, tal tarefa será desempenhada por docentes da secretaria, garantindo, conseqüentemente, viabilizar o programa em todas as escolas integrais.

Os tutores são os assessores da SMED que assumem as funções de gestão e de organização das atividades formativas teóricas e teórico-práticas, acompanhamento *in loco* das atividades desenvolvidas e a avaliação do processo pedagógico, bem como a orientação na elaboração do projeto educacional associado ao término do programa de residência. Também prestam o apoio na interlocução entre as escolas, mentores, setores da SMED e entre os serviços da gestão.

1.5.8.3 Profissionais convidados

Dentre as estratégias formativas, está previsto o envolvimento de profissionais docentes convidados, externos ao corpo docente do programa, mas que possuam formação ou experiências exitosas em temas específicos de interesse para a formação em serviço. Por conseguinte, é de responsabilidade dos tutores a definição dos temas que serão abordados por convidados externos, seguindo programação pactuada previamente.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

O PRPEI tem como objetivo geral contribuir para o aperfeiçoamento e desenvolvimento de professores, por meio da educação interdisciplinar, transversal e integrada de diferentes áreas do conhecimento, para o desempenho qualificado da prática profissional na educação integral, bem como ampliar a abordagem dos TCTs, que contemple a EAN, nos anos finais do Ensino Fundamental.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Oportunizar discussões interdisciplinares sobre as práticas pedagógicas e reflexões críticas sobre as funções sociais da escola com o propósito de provocar mudanças nos modos de pensar-fazer a educação, em direção a uma concepção ampliada e integrada dos conhecimentos.

2. Propiciar uma formação que possibilite ao profissional docente uma visão integral do processo de ensino e de aprendizagem, articulando e promovendo a interação com alunos, suas famílias e comunidades, com foco na construção de laços de pertencimento e colaboração mútua para melhoria constante da educação, saúde e qualidade de vida da população.
3. Desenvolver competências para que os residentes ajam como multiplicadores do conhecimento sobre EAN em seus ambientes educacionais.
4. Proporcionar aos residentes conhecimentos teórico-sócio-político sobre Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e os demais dispositivos legais que regem sobre a alimentação escolar.
5. Estabelecer, junto aos pares e demais profissionais da educação, um trabalho integrado, colaborativo e interdisciplinar, contribuindo assim para o desenvolvimento permanente de competências coletivas e melhoria contínua dos processos e dos serviços de educação prestados à comunidade.
6. Oferecer apoio aos professores na fase inicial de inserção na carreira docente, e lhes proporcionar maiores oportunidades de motivação e afirmação para exercer o ofício, contribuindo para a construção de sua identidade profissional.
7. Reconhecer a realidade das escolas integrais e as necessidades de intervenções no contexto da ES, buscando a incorporação de estratégias pedagógicas inovadoras para os problemas/situações identificados.
8. Proporcionar um processo de formação continuada e qualificação diferenciada aos professores experientes que atuem como mentores/tutores dos profissionais residentes, viabilizando o aprimoramento das competências para desenvolver atividades de orientação técnico-científica e de treinamento em serviço.
9. Desenvolver e implementar produtos educacionais relacionados a abordagem e inserção dos TCTs no contexto da educação integral, com foco na EAN, aplicáveis à realidade das escolas públicas municipais.

2.3 PERFIL DO PROFESSOR EGRESSO

O PRPEI deve garantir a formação continuada de professores com perfil para atuar no cotidiano escolar, habilitado à concepção de uma educação integral, que se explicita, ao reconhecer oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas, para além da formação disciplinar do profissional, a partir da interação de áreas, saberes, práticas, espaços, recursos, múltiplos atores e elementos da vida cotidiana.

Espera-se a internalização da importância e da dimensão didático-pedagógica da ES e da EAN, como temáticas e eixos integrados à disciplina de formação inicial do residente. Assim, deverão estar motivados e engajados, não apenas para incorporar esta abordagem em sua prática pedagógica, mas especialmente para agirem como articuladores e multiplicadores do diálogo interdisciplinar do conhecimento.

Desse modo, ao concluir o PRPEI o profissional deverá estar capacitado a:

- Atuar nos anos finais do ensino fundamental, tendo como prática a interdisciplinaridade articulada entre equipe de profissionais e mediada pelas competências gerais da BNCC-Educação Básica.

- Assumir uma postura docente comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos, em todas as suas dimensões, compreendendo o aluno, a família, os gestores, os profissionais da educação e demais agentes da comunidade escolar.

- Integrar-se aos pares e demais profissionais da educação de modo a instigar o diálogo interdisciplinar e contribuir para a motivação à implementação de novas abordagens intra, inter e transdisciplinares.

- Identificar as abordagens de ensino-aprendizagem para os TCTs, considerando a realidade local, as necessidades biopsicosociais e perfis de saúde dos alunos.

- Identificar, valorizar e utilizar as experiências relacionadas à saúde e alimentação dos alunos como temas geradores do conhecimento.

- Incorporar a EAN na organização e na condução da prática pedagógica da disciplina convencional lecionada.

- Propor e articular, junto aos diferentes campos de saberes, a incorporação de estratégias e metodologias pedagógicas para a abordagem da EAN, no Plano Político Pedagógico para os finais do Ensino Fundamental.

2.4 RESULTADOS ESPERADOS COM A IMPLANTAÇÃO DO PRPEI

A proposta do PRPEI articula-se com as políticas de Estado para a Educação Básica, especialmente por alinhar-se com o conjunto de estratégias para viabilizar a implementação do Programa Escola em Tempo Integral. Nesse sentido, este programa de residência assume o desafio de contribuir em relação às necessidades e demandas de recursos humanos preparados para o efetivo desempenho dessa estratégia no município de Porto Alegre. Os resultados esperados com o desenvolvimento do PRPEI incluem entre outros aspectos:

- Ampliação na disponibilidade de recursos humanos qualificados ao Programa Escola em Tempo Integral, e, sobretudo, comprometidos com um trabalho integrado, colaborativo e interdisciplinar, capazes de contribuir para a implementação das mudanças propostas para a educação do município.

- Desencadeamento de mudanças da prática pedagógica, a partir da formação em serviço, o PRPEI é capaz de promover novos fluxos de interação entre os diferentes campos do conhecimento, entre os residentes de diferentes áreas, desses entre a equipe de professores das escolas integrais e entre os demais profissionais da educação da rede municipal.

- Desenvolvimento de estudos e pesquisas e ampliação dos dados diagnósticos das necessidades educativas dos alunos, em todas as suas dimensões, compreendendo, além da aprendizagem dos alunos, os problemas/situações diversas, tais como saúde, alimentação, território dentre outros.

- Melhoria da qualidade da educação municipal, principalmente, a partir da implementação de novas metodologias para os TCTs, que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos.

- Desenvolvimento de ações para o eixo “Tempos, espaços e cidadania”, que promovam a comunicação e a integração das equipes pedagógicas com os alunos, as famílias e a comunidade escolar, na busca de soluções voltadas para o território da escola, contribuindo para conscientização dos hábitos alimentares para uma vida saudável.

- Implantação de projetos inovadores de Educação Integral, dentre os quais: desenvolvimento de produtos educacionais; planejamento específico, adequações e reformulações de descritivos para licitação de materiais pedagógicos; iniciação à pesquisa e fortalecimento de parcerias para projetos de extensão; uso de diferentes espaços educativos; expansão e organização de novos laboratórios de ensino; entre outros.

- Impacto no sistema de formação de profissionais, possibilitando a médio e longo prazo melhorias da práxis da docência e, também, capaz de gerar mudanças resilientes na atuação do professor.

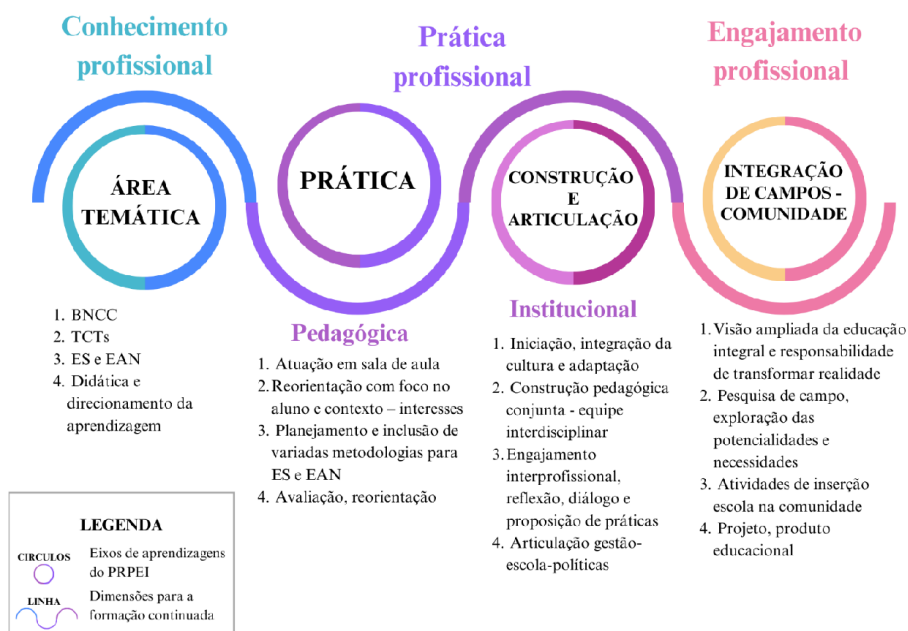
3 PROJETO PEDAGÓGICO

3.1 DIRETRIZES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

As diretrizes político-pedagógicas que norteiam a estrutura deste programa estão alinhadas à BNC-Formação Continuada, atrelados às dimensões do Conhecimento, da Prática e do Engajamento Profissionais, suas competências específicas e correspondentes habilidades. Nesse sentido, a proposta baseia-se no aprendizado em serviço, a partir de uma visão transversal e integradora das áreas e competências, voltada à inserção dos temas ES e EAN. Assim, pressupõem o uso de metodologias ativas, que busquem orientar a ação-reflexão-ação, propiciando que a aprendizagem aconteça de modo individual e coletivo, a partir da realidade vivenciada no dia a dia da escola.

O PRPEI está estruturado teoricamente nas três dimensões explicitadas acima, cujo trabalho pedagógico voltado para ênfase em EAN, no cotidiano da integração de saberes, é oportunizado nos quatro eixos de aprendizagens, conforme apresentado na Figura 1. Nesse modelo, os dispositivos de aprendizagem significativa buscam, também, valorizar a relação entre equipe de residentes e entre esses e os demais docentes, constituindo-se como um processo de educação continuada para os professores iniciantes e de educação permanente para os profissionais da educação.

Figura 1 – Matriz curricular do conhecimento organizada pelas dimensões e eixos de aprendizagens do PRPEI



3.1.1 Estrutura pedagógica

Para alcançar seus objetivos, a organização pedagógica adotada para o PRPEI baseia-se pelo currículo integrado, organizado por eixos e atividades formativas práticas e teóricas e/ou teórico-práticas, que preconiza o desenvolvimento das competências docentes para a abordagem em TCTs com ênfase em EAN. Reconhece-se a necessidade de construir coletivamente a interdisciplinaridade, por meio de espaço para a aprendizagem interprofissional, trocas entre pares e diálogo com os colegas de trabalho, ao se definir as competências e os objetos de conhecimento que orientam a estrutura pedagógica aqui apresentada.

Para tanto, respeitadas as normas e as resoluções em vigor, este curso de aperfeiçoamento tem carga horária total de 1.920 (mil novecentos e vinte) horas, integralizadas em: 60% dedicadas às atividades práticas de sala de aula (conteúdos da disciplina ou área de conhecimento em que o professor iniciante irá atuar) ou de formação prática em outros serviços da rede; 20% às atividades teórico-práticas de formação-reflexão e planejamento interdisciplinar (espaços de problematização e interlocução);

10% às atividades teórico-práticas em projetos/pesquisa com a comunidade escolar; e as outras 10% às atividades teóricas do eixo temático (ênfase do programa), que dão suporte às práticas integradas da disciplina de atuação, dita convencional, com TCTs de Saúde. A distribuição da carga horária total entre as estratégias educacionais dos eixos de formação encontra-se descrita no Quadro 1.

Quadro 1 – Distribuição da Carga horária total entre estratégias educacionais dos eixos de formação

PRÁTICA		TEÓRICO-PRÁTICA			TEÓRICO
Práticas de sala de aula	Prática de estágio	Construção e articulação		Integração - comunidade escolar	1º semestre = 106 h
		<i>Formação-reflexão</i>	<i>Planejamento interdisciplinar</i>		
1104 h	48 h	192 h	192 h	192 h	2º semestre = 86 h

Portanto, a trajetória do curso será orientada para diversas experiências de educação que possibilitarão aos residentes articular teoria e prática, adquirir e compartilhar saberes e fazeres, contribuir para a compreensão da realidade e interesse/demandas sociais dos alunos, bem como das questões políticas mais amplas. Com essa concepção, a integração curricular se dá a partir da estruturação da área temática, TCTs de Saúde, sendo a ênfase em EAN o eixo central da integração no currículo.

3.1.1.1 Locais e campos de aprendizagem

Os cenários de aprendizagem serão constituídos de diferentes espaços, compondo as oportunidades de construção da interdisciplinaridade, sendo distintamente organizadas a depender do eixo e da atividade formativa.

Nas atividades de formação em serviço, do eixo práticas, todos os professores residentes passarão, em algum momento do processo de formação, por, pelo menos, duas EMEFs de Educação Integral, podendo variar o período de tempo em cada uma delas, a depender do quadro de recursos humanos e da disciplina ou área de conhecimento em que atua. Além desses, a dinâmica curricular prevê uma atividade obrigatória de estágio ao longo do programa em, pelo menos, um dos espaços diferentes de formação prática previstos: na SMED com as equipes de assessoria pedagógica e/ou assessoria de Nutrição, instâncias do controle social (Conselho de Alimentação Escolar e/ou Conselhos de

Educação: local, municipal e estadual), com famílias e comunidades do contexto de ensino, outros serviços da rede como o Programa Saúde na Escola (PSE) da localidade, dentre outros.

As atividades teórica e teórico-prática serão realizadas nas escolas envolvidas e na SMED, mediante diferentes arranjos interprofissionais, ampliando, assim, a formação em serviço, não somente dos residentes, como também dos demais profissionais envolvidos direta ou indiretamente com o programa:

- i) equipe de residentes;
- ii) residente(s) e tutoria do eixo área temática;
- iii) residente(s) e mentores da escola (professores experientes);
- iv) residente(s) e pares (colegas da mesma área de atuação);
- v) residente(s), equipe pedagógica das escolas e demais profissionais da educação (incluindo gestores, conselheiros e servidores da instituição formadora/executora).

Neste desenho, os espaços reflexão teórica, tal como os cenários de práticas, proporcionam um amplo campo para a construção da atividade final de curso (Produto de Residência), sendo caracterizada pela entrega de um projeto de intervenção, produto pedagógico ou processo didático que contribuam para ampliar o potencial da educação integral ou para promover soluções inovadoras na construção das abordagens dos TCTs.

3.1.1.2 Eixos de aprendizagem

Na operacionalização do programa serão utilizados quatro (4) eixos norteadores do processo de formação em serviço: práticas, construção e articulação, integração de campos - comunidade escolar e, por fim, o eixo teórico intitulado “área temática” que subsidiará a prática docente nos demais eixos no que diz respeito à transversalização dos conteúdos.

3.1.1.2.1 Eixo práticas

As atividades de formação em serviço (práticas) serão desenvolvidas oferecendo a possibilidade de experimentação do trabalho com alunos em matrículas de tempo integral, preferencialmente, na disciplina ou área de conhecimento da formação inicial. A prática profissional será realizada em 4 (quatro) turnos semanais, 6 horas cada, de acordo

com planilhas de distribuição de escalas de atividades, segundo demandas das respectivas áreas em cada instituição de ensino.

A escala dos profissionais residentes por escola, a depender da demanda e/ou atividade executada, será distintamente organizada. Contudo, nessa distribuição haverá, pelo menos, 2 (dois) residentes inseridos no mesmo espaço escolar. Deve-se ainda destacar que, nesse eixo, como estratégia e prática formativa, deve ser estimulada a troca de experiências entre as diferentes escolas integrais, junto aos seus pares, mentores e colegas de residência.

Fazem parte deste eixo, diferentes cenários e oportunidades de aprendizado. Nessa modelagem, cada residente deverá desenvolver um estágio, em período dedicado de 48 (quarenta e oito) horas, cujo local será de livre escolha do próprio profissional. Essa atividade obrigatória está prevista para ocorrer durante o recesso escolar semestral. As experiências práticas exploradas nestes cenários devem garantir complementaridade entre si, ampliando as possibilidades da EAN no cotidiano do trabalho com alunos.

3.1.1.2.2 Eixo construção e articulação (teórico-prática)

O eixo construção e articulação é dedicado à articulação entre teoria e prática, onde as atividades serão desenvolvidas basicamente com inspiração na metodologia da Problemáticação e da Aprendizagem Baseada em Grupos (TBL).

Por semana serão 8 horas totais destinadas às atividades deste eixo, das quais 4 (quatro) horas estão previstas para encontros entre a equipe de residentes, conforme cronograma definido previamente, para oportunizar discussões e reflexões acerca das vivências práticas nos diferentes cenários, a partir do contexto de atuação em cada um deles, de forma crítica e reflexiva. As outras 4 (quatro) horas propostas serão destinadas às atividades em pequenos grupos, que deverão estabelecer conexões com as questões discutidas no coletivo (equipe de residentes). Os encontros serão realizados em ambiente apropriado, na SMED. Também serão disponibilizadas as bibliotecas e laboratórios de informática da SMED e das escolas envolvidas.

Concebe-se aqui que a construção de aprendizados se dá a partir dos próprios residentes, da integração dos saberes entre áreas específicas, eixo teórico e práticas em serviço, fundamentada na lógica das competências compartilhadas. Assim, tendo em vista a matriz curricular, organizada a partir da ênfase TCTs – EAN, está previsto, entre as diferentes atividades, o TBL como estratégia pedagógica de aprofundamento do estudo de aportes teóricos do eixo área temática. Para isso, faz parte das atividades propostas a

elaboração conjunta de materiais didáticos a serem aplicados na organização do trabalho integrado, o planejamento de aulas, o processo de construção de materiais para EAN e uma proposta de intervenção em EAN (pesquisa-ação) ou outro projeto inovador para a Educação Integral.

Para a realização destas atividades haverá suporte do(s) tutor(es) do eixo área temática, tanto em relação às temáticas a serem exploradas como para a orientação das atividades, apoiado(s) pelos mentores das escolas, cabendo a esses facilitar a implementação das propostas e realizar o acompanhamento das iniciativas práticas *in loco*.

Destaque-se, ainda, que este eixo se constitui uma importante estratégia para a interdisciplinaridade, portanto, contam também como as atividades formativas o diálogo permanente e a participação, junto às equipes das escolas, em reuniões, discussões pedagógicas e demais atividades.

3.1.1.2.3 Eixo integração de campos - comunidade escolar (teórico-prática)

Este eixo foi planejado didaticamente para ampliar o campo de vivências ao longo do curso, o que possibilitará aos residentes uma visão sistêmica do aluno e seu processo de aprendizado. Nesse sentido, pressupõe-se que a construção da docência seja baseada não apenas em experiências pedagógicas com os alunos, mas também em iniciativas educacionais variadas.

A dinâmica metodológica foi desenhada a partir da lógica teórico-prática, com propostas que privilegiem a integração das diversas práticas docentes, com os alunos, famílias e comunidades, e atividades de campos articulados com pesquisas desenvolvidas no contexto de ensino. Dessa forma, oportuniza a análise das interações social e cultural, em diferentes contextos de ensino formal e informal, e o desenvolvimento de ações, levando em conta as condições concretas de sua realização.

Serão dedicadas às atividades deste eixo 4 (quatro) horas semanais, segundo escala e cronograma das respectivas escolas de atuação. Envolve a programação de estratégias como:

- i) observação participante;
- ii) ações no eixo “Tempos, espaços e cidadania” (eixo da matriz curricular da Educação Integral);
- iii) acolhimento do aluno e família;
- iv) levantamento de dados (pesquisa de campo);

- v) oficinas diagnósticas com famílias e comunidade;
- vi) atividades de integração escola-bairro;
- vii) reuniões individuais com família;
- viii) estudo de situação-problema (especificidade).

Apoiado na concepção da problematização, espera-se do professor não apenas a reflexão crítica do contexto, mas que proponha alternativas de investigação/intervenção para as demandas observadas. Portanto, caberá ao residente (individual ou em equipe) a proposição, estruturação e a organização das atividades práticas acima descritas, além daquelas já desenvolvidas na escola, sempre acompanhado diretamente pelos mentores locais.

Tópicos específicos, problemas ou questões apresentadas no processo educacional podem ser tomadas como objetos de reflexão-ação para as iniciativas educacionais deste eixo. Contudo, além desses, o eixo teórico da ênfase do PRPEI deverá desencadear um processo de reconhecimento do contexto da EAN, reflexão e bases para a proposição de ações que envolvam as famílias e comunidades.

Nesse sentido, está previsto a elaboração de um projeto de intervenção para o eixo “Tempos, espaços e cidadania” para as escolas de Educação Integral, com foco em saúde e alimentação, o qual será construído em conjunto com os residentes e mentores, em parceria da comunidade escolar, por ocasião das atividades de reflexão teórica. A orientação acadêmica para a construção do projeto de intervenção, compreendendo a pesquisa de base, os princípios e suporte teórico-metodológico, fazem parte dos conteúdos programáticos do eixo teórico.

3.1.1.2.4 Eixo área temática (teórica)

O eixo área temática se constitui como pilar estruturante do domínio teórico deste aprendizado, sendo, portanto, integrador transversal de saberes. Assim, a programação de estratégias didático-metodológico se dá de forma integrada, simultânea e estabelecendo-se como aportes teóricos às atividades práticas e/ou teórico-práticas que serão desenvolvidas nos demais eixos deste programa.

A estrutura curricular do eixo será de regime semestral, organizada em encontros semanais, com carga horária de 4 (quatro) horas, em caráter obrigatório. A frequência exigida é de no mínimo 85%. O local e o cronograma das atividades teóricas serão determinados pelo(s) tutor(s) do eixo, podendo contar com a participação de professores

convidados, sendo, preferencialmente, em formato presencial, ficando o residente responsável por sua locomoção.

Assim, tendo a formação teórica um enfoque para a abordagem dos TCTs – EAN, estão previstas disciplinas e atividades predeterminadas, conforme estruturação curricular apresentada nos quadros a seguir. Contudo, cabe salientar que os egressos farão parte da construção do PRPEI, não sendo apenas espectadores do processo. De modo prático, os conteúdos do currículo poderão ser modificados e adaptados segundo interesses específicos, problemas ou questões diversas apresentadas durante o processo educacional, demandas que serão pactuadas com os mentores e residentes.

Quadro 2 – Disciplinas previstas para o primeiro semestre.

Disciplina	CH	Conteúdos	Objetivos de aprendizagem	Recursos, estratégias e procedimentos metodológicos
Seminário inicial de integração	22h	Apresentação da proposta político-pedagógica-metodológica do PRPEI. Apresentação e discussão da dinâmica de atividades do eixo área temática e proposta de cronograma. Diálogo sobre concepções, experiências, desafios e perspectivas da iniciação na carreira docente, da EAN e da atuação interdisciplinar da equipe de residentes.	Compreender as bases epistemológicas, conceituais e pedagógicas do PRPEI. Situar-se dentro da proposta de ensino do PRPEI. Oportunizar discussões e reflexões sobre a docência, a EAN e a interdisciplinaridade. Problematizar sobre o seu papel para a EAN no ensino fundamental e suas experiências prévias.	Aula expositiva dialogada: slide, ilustrações, texto – ppt. Metodologia da problematização. Aprendizagem autodirigida. Recursos para estudo: artigos e materiais para leitura. Atividade interativa: visita aos cenários de prática. Mediação: esclarecimento de dúvidas; diálogo com equipes (grupos).
BNCC	22h	BNCC – a lógica das competências e do desenvolvimento integral. Integração Curricular. Proposta pedagógica do município de Porto Alegre. Matriz curricular da Educação Integral do município. Diagnóstico, ação e monitoramento e avaliação da aprendizagem.	Conhecer e discutir sobre a aprendizagem na lógica das competências e do desenvolvimento integral. Problematizar o papel do profissional residente – PRPEI – para a integração curricular. Conhecer os documentos curriculares que fundamentam o trabalho na educação municipal. Viabilizar estratégias de ensino que considerem as características da rede municipal e dos alunos.	Aula expositiva dialogada: slide, ilustrações, texto – ppt. Metodologia da problematização. Aprendizagem autodirigida. Atividade: síntese das ideias. Recursos para estudo: materiais para leitura, vídeos, links para pesquisa.
TCTs - ES	22h	Estudo dos conceitos centrais da disciplina: educação integral, intradisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, conhecimento na prática e conhecimento para a prática. Inter-relação educação, saúde e sociedade. Determinantes de Saúde. Políticas Públicas, direito à saúde e participação social.	Discutir e associar as bases teóricas ao desenvolvimento da ES, considerando cultura organizacional da(s) escola(s) e o contexto sociocultural em que está inserida. Desenvolver o posicionamento crítico em relação a abordagem dos TCTs e as funções sociais da escola. Compreender os determinantes de saúde e como esses afetam o aprendizado. Refletir sobre como atuar para mudanças no trabalho pedagógico, dentro e fora da sala de aula.	Aula expositiva dialogada: slide, ilustrações, texto – ppt. Aprendizagem autodirigida. Recursos para estudo: materiais para leitura, vídeos, links para pesquisa. Atividade: elaboração de mapa mental, síntese das ideias. Mediação: esclarecimento de dúvidas; diálogo com equipes (grupos).
Educação Alimentar e Nutricional I	40h	Aspectos biopsicossociais da alimentação. Alimentação: o ato de comer e a comensalidade. Introdução à Nutrição: conceitos básicos. Educação Alimentar e Nutricional: histórico, entraves e avanços do campo. Guia Alimentar para População Brasileira. Mídia, obesidade e outras doenças crônicas não transmissíveis. Poder das Indústrias de alimentos.	Discutir e refletir sobre os significados da alimentação. Adquirir instrumental teórico para inserir a abordagem de temas da EAN, articulada aos conteúdos da disciplina ou área de conhecimento em que atua. Discutir sobre os significados das práticas de EAN e da sua atuação como profissional residente no cenário da educação municipal, de forma crítica e reflexiva.	Aula expositiva dialogada: slide, ilustrações, texto – ppt. Recursos para estudo: artigos, materiais, arcabouço jurídico para leitura, e filme – documentário “Big Food: O Poder das Indústrias de Ultraprocessados”. Atividade: Realizar prática de EAN no ensino da disciplina convencional lecionada. Diálogo socrático – questões abertas para reflexão sobre as práticas realizadas.

Quadro 3 – Disciplinas previstas para o segundo semestre.

Disciplina	CH	Conteúdos	Objetivos de aprendizagem	Recursos, estratégias e procedimentos metodológicos
Educação Alimentar e Nutricional II	22h	Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Programa Saúde na Escola (PSE). Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) e Segurança Alimentar e Nutricional (SAN).	Compreender a importância do diagnóstico situacional para a elaboração dos planejamentos didáticos do TCT-EAN. Conhecer os principais programas governamentais relacionados à ES na escola e seus referenciais legais. Reconhecer o papel, as finalidades e as contribuições dos programas estudados. Desenvolver reflexões e posicionamento crítico em relação à prática de EAN, o DHAA e a SAN.	Aula expositiva dialogada: slide, ilustrações, texto – ppt. Diálogo socrático – questões abertas para reflexão sobre as vivências/experiências dos programas. Aprendizagem autodirigida. Recursos para estudo: artigos para leitura, arcabouço legal, links para pesquisa. Atividade: Seminários Interdisciplinares. Metodologia: TBL. Mediação: esclarecimento de dúvidas; orientação aos grupos.
Objetos de aprendizagem para EAN	22h	Materiais de apoio para as suas proposições de práticas de sala de aula.	Identificar os materiais de apoio para o desenvolvimento de atividades didáticas de ES - EAN. Conhecer repositórios de objetos de aprendizagem e sites sobre o tema.	Aula expositiva-exploratória (atividade de pesquisa). Recursos para estudo: artigos para leitura, links para pesquisa na web, livros, jogos, aplicativos, entre outros. Atividade: portfólio interdisciplinar. Metodologia: TBL. Mediação: esclarecimento de dúvidas; orientação aos grupos.
Metodologia de elaboração de projetos de intervenção e produtos educacionais	22h	Produção de projeto de intervenção: etapas de elaboração. Ética em pesquisa: Sistema CEP-CONEP, TCLE. Principais produtos educacionais e processos técnicos ou didáticos. Ficha de informação da produção técnica.	Conhecer os procedimentos e etapas do projeto de intervenção. Compreender os procedimentos éticos de dados para fins de pesquisa. Discutir aspectos relacionados à divulgação e implantação de produtos: normas, avaliação e validação. Compreender a importância da etapa diagnóstica para elaborar produtos / projetos, refletindo sobre os contextos de ação pedagógica. Vivenciar a elaboração de produtos / projetos de intervenção educativa.	Aula expositiva-exploratória (atividade de pesquisa). Recursos para estudo: artigos para leitura, links para pesquisa. Metodologia baseada em projetos (PBL). Atividade: construir projetos ou produtos educacionais para o eixo da matriz de Educação Integral “Tempos, espaços e cidadania”. Mediação: esclarecimento de dúvidas; organização e orientação.
Seminário de avaliação do Produto de Residência	20h	Apresentação das propostas de ensino. Avaliação – feedback – dos produtos e da metodologia de ensino-aprendizagem utilizada, sugestões.	Debater e avaliar em equipe interdisciplinar os produtos apresentados.	Atividades e mediação: apresentação das propostas elaboradas e debate em grande grupo. Recursos para estudo: artigos para leitura, hiperlinks, páginas da web. Atividade: apresentação de trabalhos. Mediação: esclarecimento de dúvidas; orientação individual e/ou aos grupos.

3.1.1.2.5 Atividade final de curso (Produto de Residência)

Faz parte da matriz curricular a elaboração de um trabalho final de curso, sendo que esse deverá ser em formato de projeto de intervenção ou produto pedagógico ou processo didático, objetivando favorecer a capacidade de articulação dos eixos e a reflexão-ação de dada realidade vivenciada pelos residentes.

Esta atividade prevê que, ao final de curso, por meio do aperfeiçoamento profissional e científico dos residentes, resulte em projetos ou materiais pedagógicos inovadores para a Educação Integral e Tempo Integral e/ou abordagem dos TCTs, assim como possam ser documentados e disseminados. Nesse sentido, é estimulado, ao longo da formação, o engajamento dos residentes em estudos e pesquisas sobre as necessidades de desenvolvimento integral dos alunos e os necessários processos de mudança nas abordagens dos TCTs.

Os trabalhos poderão ser construídos individualmente ou em duplas, mas sempre partindo da aprendizagem de base interdisciplinar, e tendo como pressuposto a proposta político-pedagógica do PRPEI. Está prevista no plano da disciplina de “Metodologia de elaboração de projetos de intervenção e produtos educacionais” a orientação acadêmica voltada à construção desse trabalho.

Esta atividade será utilizada na avaliação final, sendo requisito parcial para obtenção do certificado de conclusão do curso. No entanto, considerando o período para execução, não requer necessariamente que as produções (projeto de intervenção e/ou produto) sejam aplicadas na prática, mas que estejam disponíveis para posterior desenvolvimento. Com isso, buscando um cenário que viabilize a sua aplicação, há a necessidade da proposta ser pactuada junto de todos os envolvidos, especialmente ao(s) mentor(es) e gestor(es) da(s) escola(s).

3.1.1.2.6 Certificação

Ao final, receberão o certificado de conclusão de Curso de Formação Continuada na modalidade de Aperfeiçoamento Profissional, com carga horária total de 1.920 (mil novecentos e vinte) horas, os residentes que:

- i. cumpriram de forma integral todas as atividades da matriz curricular do Programa;
- ii. cumpriram 100% da carga horária do eixo prática do PRPEI;
- iii. cumpriram no mínimo 85% da carga horária das atividades do eixo temático (teórico) e dos eixos de atividades teórico-prático eixo construção e articulação e

- eixo integração de campos - comunidade escolar);
- iv. obtiverem suficiência nos processos avaliativos realizados para cada eixo, definida como conceito A ou B (equivalente a nota igual ou superior a 7 pontos);
 - v. obtiverem aprovação na apresentação da atividade final de curso (Produto de Residência).

Os certificados serão emitidos pelo gabinete do(a) Secretário(a) Municipal da Educação e assinados pelo prefeito em exercício.

3.2 PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Alinhada à concepção pedagógica do PRPEI, a avaliação fundamenta-se nos pressupostos da formação crítico-reflexivo, considerada como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Assim, será realizada de forma contínua, incorporada na prática sistemática dos eixos, envolvendo todos os atores desses cenários: os(as) tutor(es), a(o) mentor(a), os(as) colegas residentes, pares e do próprio residente avaliado.

O sistema de avaliação discente proposto será constituído por atribuição de conceitos, contemplando duas abordagens: a avaliação de desempenho formativa e a avaliação somativa. Para cada avaliação serão atribuídos combinadamente os seguintes conceitos e notas equivalentes:

- A = Muito Bom (equivalente às notas 9,5 e 10);
- B = Satisfatório (equivalente às notas 7; 7,5; 8; 8,5 e 9);
- C = Precisa Melhorar (equivalente às notas 5; 5,5; 6 e 6,5)
- D= Insatisfatório (abaixo de 5)

3.2.1 Metodologias de avaliação discente

A avaliação formativa será realizada durante e em processo de formação em serviço, conforme cronograma estipulado previamente, em conjunto com o(s) mentor(es) de cada unidade escolar, no mínimo uma vez por mês, durante o primeiro semestre, tendo como objetivo identificar tanto a qualidade das experiências de iniciação docente como também as necessidades e possibilidades de melhoria de suas aprendizagens na prática. No segundo semestre, a avaliação dialógica entre residente e mentor(es) poderá ser realizada a cada troca de escola, ou sempre que necessário. Como método de avaliação e análise do processo serão utilizados dois instrumentos:

- Questionário de avaliação dialógica² – contendo perguntas fechadas e abertas, e preenchido pelo(s) mentor(es) e residentes.

- Diário de campo – instrumento para o registro escrito dos aprendizados experienciais, autoavaliação e reflexão por parte dos residentes, elaborado durante o período de atividade em cada cenário de prática. No momento da avaliação, residente e mentor(es), em conjunto, elaboram uma síntese dos registros, refletindo sobre as razões apresentadas. Para além de instrumento de autoavaliação, permite problematizar sobre o trabalho pedagógico na educação integral e ampliar o olhar sobre o PRPEI como um todo, possibilitando identificar fragilidades, discutir e definir processos de melhoria.

A metodologia de avaliação do desempenho no eixo área temática (teórico) fica a cargo do tutor de cada disciplina, o qual deve definir quais métodos utilizará. A cada semestre é realizada a avaliação somativa por atribuição de conceitos, e, em conjunto, é transformada em números, e, se configuram como obrigatoriedade para a conclusão do curso, junto com a aprovação na apresentação da atividade final de curso (Produto de Residência).

3.2.2 Avaliação do PRPEI

A avaliação do PRPEI é sistematizada semestralmente e de forma contínua, buscando aferir a condução do programa em relação ao projeto pedagógico aqui apresentado, seus objetivos e resultados esperados. A avaliação interna é de cunho formativa, realizada por todos os atores que estão neste processo: profissionais residentes, mentores, tutores, docentes e demais funcionários das escolas e da SMED, diretores e assessores dos setores envolvidos.

Considerando a concepção do programa e objetivos estabelecidos, o processo de avaliação valoriza princípios do trabalho participativo. Assim, será criada uma Comissão de Avaliação do PRPEI com participação voluntária de representantes dos residentes, mentores e tutores, docentes efetivos e membros dos conselhos de controle social. Essa comissão será responsável por elaborar a Ficha de Avaliação do PRPEI, devendo abranger quatro aspectos constitutivos (programa, medidas de indução à iniciação docente e de interação com pares e comunidade escolar, organização didático-pedagógica, suporte de formador experiente – mentoria e tutoria), que deverá ser encaminhada ao gabinete do(a) Secretário(a) Municipal da Educação para aprovação.

² Uma sugestão de modelo está apresentada em Apêndice A.

Nesse sentido, os profissionais residentes farão parte não somente do âmbito avaliativo como da busca de melhorias. A este respeito, também se considera importante que tanto o PRPEI quanto o processo de avaliação sejam planejados, conduzidos, implementados e analisados pelos próprios integrantes do programa. Da mesma forma, os resultados da avaliação interna, além de amplamente divulgados em *posts* no Instagram institucional, informativos, murais, entre outros meios, será apresentado e discutido com o coletivo em seminário semestral, possibilitando uma reflexão sobre os principais problemas e um planejamento das ações e estratégias a serem adotadas, servindo também para a sistematização da próxima avaliação do programa.

3.3 PROCESSO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE DE MENTORES E TUTORES

Conforme já mencionado, a concepção deste Projeto Pedagógico estabelece dispositivos de apoio aos processos de educação permanente, percebendo desenvolvimento do corpo docente como um elemento central no processo de mudanças e construções pedagógicas para os TCTs e na qualidade do aperfeiçoamento profissional para os professores iniciantes.

A ideia de que os professores experientes necessitem um sistema estruturado para apoiar sua atividade no PRPEI baseia-se no fato de que estes papéis (mentoria ou tutoria) requerem novos olhares para as diferentes dimensões que envolvem o trabalho docente. Reconhece-se que cada docente tem sua própria identidade e multiplicidade de saberes práticos, apresenta-se em determinada fase do seu desenvolvimento profissional, as quais possuem distintas características que se relacionam no cotidiano da vida e do trabalho.

Dentro desse contexto, a proposta de educação permanente de mentores e tutores visa fortalecer tais especificidades, a partir de espaços de troca e diálogo, buscando, dessa forma, a construção/reconstrução do conhecimento alinhado das questões advindas da prática no PRPEI.

Para isso, estão previstos sistematicamente ciclos de debates com temáticas pré-definidas, de acordo com as necessidades demandadas pelo ensino e cotidiano do trabalho. Também deve ser feito esforço para que sejam garantidos a realização de, no mínimo, dois (2) encontros *online* por mês, entre o grupo de tutores e mentores, facilitando a troca de experiências, articulando o trabalho desenvolvido pelo grupo de residentes nas diferentes escolas, bem como a construção de estratégias viáveis para os problemas identificados. Além disso, é nesses espaços que serão coletivamente definidas as temáticas, as estratégias e cronograma para os ciclos de debates.

Será incluído na agenda típica que antecede as atividades do programa um encontro inicial de tutores e mentores, com carga horária de até 16 horas, para alinhar ações em relação aos objetivos do PRPEI, abordando temas como: comunicação com os iniciantes, papel e responsabilidade da função assumida, processo de avaliação, desenvolvimento de estratégias de indução à iniciação docente e de interação com pares e comunidade escolar, retroação construtiva, entre outros.

4 PROCESSO DE SELEÇÃO DO PROGRAMA

A SMED e a Escola de Gestão Pública (EGP), por intermédio da Secretaria Municipal de Administração e Patrimônio (SMAP), instituirão a Comissão de Seleção do Programa de Residência Profissional na Educação Integral (CS-PRPEI). A seleção de candidatos ao PRPEI se dará por Processo Seletivo Simplificado, cujos procedimentos e requisitos serão definidos em Instrução Normativa emitida pela CS-PRPEI, responsável pelo respectivo Edital de Seleção.

5 RECURSOS FINANCEIROS

Os mentores e tutores terão sua participação dentro de sua carga horária de servidores municipais, não estando programada a concessão de gratificação ou outro tipo de remuneração ao servidor público.

Por outro lado, esta proposta prevê a concessão de bolsa-auxílio residente e auxílio-transporte, correspondente ao valor da passagem, conforme legislação vigente, pagos mensalmente pelo município ao residente pelo cumprimento da carga horária semanal de 40 horas de atividades de formação em serviço, conforme estabelecido neste documento.

Nesse sentido, poderão ser utilizados os recursos financeiros federais provenientes da adesão municipal ao Programa Escola em Tempo Integral. Conforme o “Manual de execução financeira do Programa Escola em Tempo Integral”, lançado pelo Ministério da Educação (MEC) no dia 4 de dezembro de 2023, a remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação estão entre as despesas permitidas (inciso I do art. 70 da LDB), tais como: remuneração de profissionais habilitados da educação para **regime temporário** na Secretaria de Educação (vedada remuneração referente à folha ordinária de pagamento do servidor público ativo); formação continuada de profissionais para atuação na perspectiva da educação integral; seleção de profissionais

para atuarem nas escolas participantes – inclui contratação de empresa especializada em processo seletivo (Brasil, 2023).

De toda forma, é importante destacar que a estrutura curricular e organizacional do PRPEI, inclusive critérios referentes aos recursos financeiros e valor da bolsa-auxílio destinada ao profissional residente, terão regulamento próprio, a ser aprovado por decreto do Executivo Municipal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 nov. 2023.

BRASIL. **Caderno saúde [livro eletrônico]**: educação alimentar e nutricional. Brasília: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/pro-bncc/material-de-apoio/>. Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. **Documento de Área – Área 38**: Educação. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. Brasília: Capes, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>. Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 13.666, de 16 de maio de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir o tema transversal da educação alimentar e nutricional no currículo escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1-17, 2018.

BRASIL. Lei n. 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1, 1 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de execução financeira do Programa Escola em Tempo Integral**. Brasília: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/manual-execucao.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2024.

CAISAN. Câmara Intersecretarial de Segurança Alimentar e Nutricional. **Plano municipal de segurança alimentar e nutricional**: 2022 a 2023. Porto Alegre, 2022. Disponível em: http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/cs/usu_doc/plano_san_2022_23.pdf. Acesso em: 3 nov. 2023.

CNE. Parecer CNE/CP n. 14, de 10 de julho de 2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 57, 26 out. 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 3 nov. 2023.

CNE. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 103-106, 29 out. 2020a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 3 nov. 2023.

CNE. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 41-44, 22 dez. 2017.

CNE. Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 dez. 2018.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014.

HANSEN, K. S.; PEDROSO, I.; VENTURI, T. A Educação em Saúde na formação inicial docente: análises iniciais de um curso de Biologia e um de Pedagogia. **Revista da SBEnBio**, n. 7, p. 4359-4371, 2014.

JACOB, C. M. *et al.* A systematic review and meta-analysis of school-based interventions with health education to reduce body mass index in adolescents aged 10 to 19 years. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, v. 18, n. 1, p. 1-22, 2021.

MARQUES, K. C. D.; SAUERWEIN, I. P. S. Interdisciplinaridade na Formação Inicial de professores da área das Ciências da Natureza e Matemática: um estudo em periódicos A1 e A2. **Interfaces da Educação**, v. 11, n. 31, p. 329-362, 2020.

PMPA. Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Lei n. 11.858, de 25 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação (PME). **Diário Oficial**, Porto Alegre, jun. 2015.

SAMPAIO, A. F.; DE SENZI ZANCUL, M.; ROTTA, J. C. G. Educação em Saúde na formação de professores de Ciências Naturais. **Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias**, v. 10, n. 2, p. 46-58, 2015.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec, Nova série**, v. 6, n. 1, 2016.

SILVA, M. S. D.; GARCIA, R. N. A temática saúde nos currículos de cursos de Ciências Biológicas em algumas Instituições de Ensino Superior (IES) da região metropolitana de Porto Alegre. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 11., Florianópolis, 2017. **Anais...** São Paulo: ABRAPEC, 2017.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ZANCUL, M.; GOMES, P. H. M. A formação de licenciandos em Ciências Biológicas para trabalhar temas de Educação em Saúde na escola. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 4, n. 1, 2011.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DIALÓGICA

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DISCENTE <small>¹ Adotar como metodologia o diálogo, preenchendo em conjunto com o profissional-residente. ² Utilizou-se como modelo de referência o “BOLETIM DE AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO PROBATÓRIO” aplicado para a avaliação do trabalho desenvolvido pelo servidores da PMPA em período de Estágio Probatório.</small>					
	MB	S	PM	I	Justificativa:
a. POSTURA PROFISSIONAL Considere se o trabalho/ atividades/tarefas atribuídas foram desempenhadas com profissionalismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b. RELACIONAMENTO PROFISSIONAL Avalie as práticas relacionadas a sua atuação no campo interdisciplinar e o relacionamento Inter profissional, articulado ao modelo proposto para o PRPEI.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c. RESPONSABILIDADE Considere o quanto assumiu os compromissos do trabalho pedagógico, se corresponsabilizando pelas mudanças para a qualidade da educação/tempo integral e seu processo de aprendizado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d. OBSERVANCIA DE NORMAS E PROCEDIMENTOS DE SERVIÇO Considere se foram cumpridas as normas, procedimentos, deveres, obrigações previstas no contrato de residência e as combinações realizadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
e. APROVEITAMENTO DO TRABALHO Considere a distribuição do tempo e desempenho nas atividades coletivas e individuais, segundo importância das mesmas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
f. UTILIZAÇÃO DE RECURSOS MATERIAIS Avalie como foram utilizados os recursos materiais disponíveis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DISCENTE					
	MB	S	PM	I	Justificativa:
g. DISPONIBILIDADE E PARTICIPAÇÃO NO EIXO CONVIVÊNCIA Avalie o quanto o profissional-residente envolveu-se, contribuindo para o desenvolvimento do trabalho no tempo de convivência e em serviço de projetos em para educação em tempo integral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
h. INTERESSE PELO CONHECIMENTO Considere em que medida o profissional-residente busca e aquisição de novos conhecimentos, integrado aos conhecimentos e formação prévios, articulado com seus pares e demais profissionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
i. QUALIDADE DO TRABALHO Considere se o trabalho/atividades/tarefas desenvolvidas foram bem realizadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
j. PROATIVIDADE PARA PROPOSTA DO PRPEI Considere em que medida o profissional-residente articula e interage com alunos, suas famílias e comunidades, com foco nos temas da educação, saúde e qualidade de vida da população.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
k. CONTRIBUIÇÕES PARA OS TCTs Considere as contribuições e desempenho nas discussões, reflexões e formulação de proposições nas atividades coletivas junto aos pares, colegas e demais da comunidade escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
l. ASSIDUIDADE, PONTUALIDADE Considere o cumprimento efetivo dos horários de trabalho e faltas não justificadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DISCENTE	
<p>Recomendações do mentor ao Profissional Residente:</p> <p>- Quais os aspectos significativos (positivos e negativos) que contribuíram para o resultado desta avaliação? - Observações adicionais:</p>	
<p>Profissional Residente:</p> <p>- Emita sua opinião sobre a avaliação efetuada. - Observações adicionais:</p>	
<p>_____</p> <p>Assinatura do Profissional Residente</p>	<p>_____</p> <p>Assinatura do mentor</p>
<p>Data da avaliação: __/__/__</p>	

“Este projeto pode parecer bastante utópico. É, certamente, tão utópico quanto o respeito universal pela dignidade humana. E nem por isso este último deixa de ser uma exigência ética séria. Como disse Sartre, antes de concretizada, uma ideia apresenta uma estranha semelhança com a utopia. Nos tempos que correm, o importante é não reduzir a realidade apenas ao que existe”.

(SOUSA SANTOS, 2010, p. 470)