



## **A TEMÁTICA “SAÚDE” NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: QUESTÕES CONCERNENTES A METODOLOGIAS E APRENDIZAGEM**

Julio Cesar Bresolin Marinho - FURG

João Alberto da Silva - FURG

Agências Financiadoras: CAPES/INEP/SECAD

**Resumo:** O ensino de Ciências congrega vários temas como meio ambiente, recursos tecnológicos, ser humano e saúde. Nesta pesquisa destacamos a saúde, e apresentamos a problemática a ser investigada que consiste em compreender como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental concebem o ensino de questões correlatas à saúde na escola. Na tentativa de responder esse problema de pesquisa realizamos entrevistas semiestruturadas com 12 professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Rio Grande (RS). A Análise de Conteúdo foi utilizada para analisar e interpretar as entrevistas. Emergiram duas categorias: uma referente às metodologias relacionadas com atividades de saúde e outra relacionada com a aprendizagem dos alunos decorrente das atividades. Nas metodologias empregadas pelos professores ganham destaque as atividades que tratam de higiene e alimentação. Já a aprendizagem dos alunos é associada a um saber-fazer, caracterizado pela execução de procedimentos. Nesta concepção o aluno pode “fazer por fazer”, não assimilando o conhecimento, ou se o professor apresentar os procedimentos para o aluno, de um modo que possa atribuir significado, poderá compreender e ter um saber mais funcional.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Ensino de Ciências; Educação; Metodologias; Saúde.

### **Introdução**

A área de estudos sobre Educação em Ciências congrega temáticas amplas de caráter interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar. Sobre esta área implicam vários desafios, sendo um deles o fato da educação científica ser crucial para o desenvolvimento tecnológico do país, como também para a cidadania e a integração do cidadão na sociedade contemporânea (MOREIRA, 2004). Com esse caráter e essas características a área ganha destaque nesta última década.

O maior impacto sobre o ensino de Ciências para Delizoicov *et al* (2007, p. 66) gira em torno da seguinte questão: “qual conhecimento científico pertinente e relevante deve ser ensinado para nossos jovens?”. Em relação aos conteúdos que integram o ensino de Ciências destacamos como pertinentes e relevantes os que se relacionam com a temática da saúde.

Evidenciamos que a Educação em Saúde ainda não apresenta uma produção científica muito expressiva pelos pesquisadores, mas é um tema que permeia fortemente o ensino de Ciências, pois é contemplado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Ciências Naturais (BRASIL, 1997a) e também se apresenta como eixo integrador, sendo um dos temas transversais de ensino (BRASIL, 1997b).

Neste estudo, o problema a ser investigado se configura em compreender como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental concebem o ensino de questões correlatas à saúde na escola.

### **IDEIAS SUBJACENTES À METODOLOGIA E APRENDIZAGEM CORRELATAS A TEMÁTICA SAÚDE**

O modo de ser professor, ou melhor, a forma como o docente desenvolve suas atividades pode ser compreendida por meio de modelos pedagógicos que são sustentados por epistemologias, as quais são decorrentes das características de cada um. O modelo pedagógico que nos parece ser o dominante nas salas de aula, consiste no diretivo, que concebe o conhecimento como aquilo que pode ser transmitido ao aluno. Tal modelo reflete uma posição epistemológica *empirista*, na qual o professor acredita que o aluno não possui conhecimento algum ao chegar à sala de aula, é como uma folha de papel em branco. Nessa epistemologia o sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto ou pelos meios físico e social (BECKER, 2001).

Na contramão do modelo diretivo temos o não diretivo, que emerge com menos intensidade na prática docente, pois é de difícil viabilização. Nesse modelo o professor concebe que o aluno aprende por si mesmo, então nos questionamos: *Qual o papel do professor não diretivo?* Becker (2001) nos mostra que o professor pode, no máximo, auxiliar a aprendizagem, despertando o conhecimento inato do aluno. Os docentes seguidores deste modelo sustentam que o aluno já nasce com o conhecimento estabelecido, e assim o professor não pode interferir na aprendizagem deste, atua somente como facilitador. Deste modo, são fundamentados em uma epistemologia *apriorista* que centra toda a atividade de conhecimento no sujeito (BECKER, 1993; BECKER, 2001).

Destas concepções epistemológicas, advém uma das maiores dificuldades encontradas pelo professor em sala de aula: conciliar o conhecimento que os alunos possuem de suas

vivências (conhecimento do senso comum) com os ditos “científicos” ensinados na escola. Para Pessanha (2009, p. 29) quando a criança ingressa na escola, ela

traz consigo a valoração de comportamentos favoráveis ou desfavoráveis à saúde oriundos da família e outros grupos de relação mais direta. Durante a infância e a adolescência, épocas decisivas na *construção de condutas*, a escola passa a assumir papel destacado devido à função social e por sua potencialidade para o desenvolvimento de um *trabalho sistematizado e contínuo*. Deve, por isso, assumir explicitamente a responsabilidade pela educação para a saúde (grifo nosso).

A criança possuindo estes comportamentos favoráveis ou desfavoráveis em relação à saúde, oriundos de interações anteriores ao ingresso na escola, pode ter esta como uma aliada para colaborar na construção de condutas que promovam uma melhora na sua qualidade de vida. Mas, em se tratando de saúde na escola, surge em determinadas ocasiões a ideia de que o conhecimento “só pode ser dado” por médicos, dentistas, entre outros, ou seja, por profissionais da área da saúde, legitimados para isso. Desta maneira, e por outros motivos, como os descritos no estudo de Fernandes *et al* (2005), que diagnosticaram o fato das escolas não se sentirem responsáveis pela prática da saúde em seus ambientes e geralmente reproduzirem o paradigma de caráter assistencialista, priorizando o indivíduo e a doença, em detrimento da coletividade e da prevenção. Podemos inferir que os professores não potencializam no espaço escolar a construção de conhecimentos sobre assuntos relacionados com a saúde, nem se autorizam e se legitimam como educadores em saúde.

Ao mencionarmos e acreditarmos na construção de condutas, vislumbramos a importância de diferenciar este conceito da ideia de simples aquisição de hábitos. A percepção de construção advém do entendimento de que ao realizar uma ação material, através de interações, o aluno passa em seguida ao pensamento como forma de interiorização dos atos, o que para Piaget (1978a) é uma das razões funcionais da tomada de consciência. Assim, ao tomar consciência, transformar uma ação em um conceito, o aluno estará ciente do porque realizar tal mecanismo. Em contrapartida uma aquisição de condutas, vai ao encontro de uma ação mecanizada, de adquirir um comportamento, um hábito, por meio da repetição exaustiva da ação material, sem ter tempo para uma reflexão sistematizada.

Para possibilitar a construção de condutas, em nosso entender, é necessário ter o conhecimento da epistemologia *construtivista*, na qual Becker (2001) salienta que o professor tem todo um saber construído, sobretudo em uma determinada direção do saber formalizado. Mas este professor também concebe seu aluno como tendo uma história de conhecimento já percorrida, não sendo visto como uma folha de papel em branco que nada sabe, ou “um ser

iluminado” que já traz na sua bagagem hereditária todo o conhecimento, só precisando despertá-lo. Desta forma o construtivismo nega o modelo diretivo e o não diretivo, e conseqüentemente as epistemologias que o sustentam (BECKER, 1993). Então, qual o modelo que sustenta a epistemologia construtivista? É o modelo relacional, pelo qual o professor concebe que “o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar sua ação” (BECKER, 2001, p. 23).

Rosso *et al* (1998) utilizando os fundamentos construtivistas apresentam que a ação sempre é acompanhada da reflexão, em virtude das interpretações não serem tiradas através da manipulação dos objetos, mas das coordenações das ações do sujeito, o que denominam de ação-reflexão. Esboçam também que na aprendizagem o professor tem como desafios fazer com que as ações não sejam simplesmente mecânicas isoladas ou separadas do pensamento, mas que se constituam como uma unidade inseparável da estruturação mental e da reflexão para assim se constituir numa ação interiorizada, na qual o aluno possa significar, construir, transformar, incorporar, modificar o que está em suas proximidades.

Rosso *et al* (1998, p. 72) ainda mencionam que:

O êxito obtido pela via operatória supera o saber fazer material e causal carente da compreensão, pois representa e manifesta uma ação refletida, interiorizada. É a ação deslocada do plano material e exterior do plano mental, interconectando e construindo novos significados e formas de conhecer.

Assim, tais autores descrevem dois modelos de conhecer, o *conhecer-fazer* que valoriza a transmissão pelas diferentes formas, que podem ajudar, mas não favorecem o desenvolvimento da compreensão, e o *conhecer-compreender*. Este segundo engloba a compreensão e garante um saber mais funcional e compreensível.

Em relação ao fazer e compreender Piaget (1978a) nos mostra que em dados momentos os indivíduos conseguem ter êxito precoce em suas ações, o que se constituem em um saber fazer, e para que ocorra uma transição dessa operacionalização prática para um patamar mais elevado de pensamento é necessário ocorrer tomadas de consciência. O mecanismo de tomada de consciência consiste da seguinte maneira: o conhecimento não procede do sujeito, nem do objeto, mas da relação estabelecida entre os dois. Este ponto inicial é o mais periférico, ou seja, consiste em um saber superficial, pouco estruturado. A partir de então, em um processo simultâneo, em direção aos centros (tanto do sujeito, como do objeto), através de mecanismos de interiorização e exteriorização o conhecimento vai se ampliando, até que o sujeito possa além de obter o êxito no fazer consiga entender o como e

porque se faz. Em suma, Piaget (1978a, p. 204) menciona que o mecanismo da tomada de consciência emerge como “um processo de conceituação que reconstrói e depois ultrapassa, no plano da semiotização e da representação, o que era adquirido no plano dos esquemas de ação”, ou seja, pela tomada de consciência nos é possível interpretar aquilo que realizamos na ação prática.

Em estudos posteriores Piaget (1978b, p. 179) traz mais subsídios para a discussão sobre fazer e compreende definindo que “compreender consiste em isolar a razão das coisas, enquanto fazer é somente utilizá-las com sucesso, o que é, certamente, uma condição preliminar da compreensão”. Podemos constatar a partir das ideias da tomada de consciência e do entendimento entre fazer e compreender, que é fundamental o professor proporcionar meios para que aos alunos consigam no plano da conceituação compreender os mecanismos correlatos com a saúde.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

A pesquisa desenvolvida se caracteriza como explicativa (SEVERINO, 2010), pois além do registro e análise dos fenômenos estudados, buscamos compreender os fatores que contribuem para o desenvolvimento de questões concernentes a temática da saúde na escola.

Para a coleta de dados utilizamos entrevistas semiestruturadas. Optamos por este tipo de entrevistas, pelo fato de nos ser possível, a partir de perguntas básicas realizarmos desdobramentos e adaptações necessárias as mesmas (LUDKE & ANDRE, 1986). As entrevistas foram todas realizadas com professores atuantes no município de Rio Grande (RS), estes atuavam na rede estadual, municipal e/ou privada de ensino. Foram entrevistados 12 professores, todos com exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esta variando entre três e 25 anos de atuação profissional, sendo esta uma variável que não apresentou relevância.

O processo que utilizamos para compreender o pensamento docente sobre a temática da saúde referendou-se na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), pois através dela tornou-se possível descrever, analisar e interpretar as ideias expressas nas entrevistas analisadas no estudo. Após a análise dos dados foram construídas duas grandes categorias que se referem (a) as metodologias relacionadas com atividades que englobam a temática da saúde e (b) com a aprendizagem dos alunos decorrentes das atividades desenvolvidas na sala de aula.

## RESULTADOS

Ao analisar o conteúdo das entrevistas podemos perceber as concepções dos professores no que se refere às metodologias de ensino sobre temas correlatos a saúde e também suas ideias sobre a aprendizagem destes temas pelos alunos.

### (a) METODOLOGIAS DESCRITAS EM ATIVIDADES SOBRE SAÚDE

Ao se referirem sobre o trabalho com a temática da saúde os professores mencionaram o desenvolvimento de atividades relacionadas às práticas de higiene e de alimentação. Podemos perceber esta ideia quando um sujeito menciona: “Sobre saúde, trabalho com os hábitos de higiene no dia a dia e as questões de alimentação na hora do lanche. Já trabalhei até com experiência, para mostrar porque é saudável comer banana, após os alunos montaram cartazes”. Outra ideia relacionando higiene e alimentação surge pela seguinte fala: “Trabalho com as questões de saúde quando tenho que explicar algo de Ciências, mas também abordo na hora da higiene e do lanche”.

Analisando estas duas concepções, percebemos que a saúde está associada em grande parte ao ensino de Ciências e as questões de higiene e alimentação. Esta segunda pode ser explicada pelo fato de na escola situações “práticas<sup>1</sup>” a esse respeito serem proporcionadas, como por exemplo, no momento de higienizar as mãos e na hora do lanche dos alunos. Essas situações “práticas”, corriqueiras do dia a dia são vistas pelos docentes como um importante momento para se trabalhar com a temática da saúde na escola. É interessante percebermos que mesmo estando relacionadas ao ensino de Ciências, essas atividades não ocorrem no espaço da sala de aula, mas em outros ambientes escolares, como o refeitório.

Ao utilizar essas situações corriqueiras do dia a dia para desenvolver atividades sobre saúde, o professor imagina que está ensinando os alunos com mais significado, mas o que parece estar ocorrendo de fato é um ensino contextualizado. E qual a diferença entre um ensino com significado e aquele somente contextualizado? Primeiramente ensinar com significado relaciona-se a processos didáticos que procuram trabalhar com problemas dos

---

<sup>1</sup> A ideia de prática está entre aspas, pois não se refere a uma concepção de atividade prática, mas sim uma concepção de situações práticas no sentido de estarem submetidos em uma experiência empírica ou contextual dentro da escola.

próprios alunos e que se configuram como desafios para os estudantes, isto é, com os conteúdos a serviço das suas necessidades. Em oposição, ensinar com contexto implica acrescentar à lista habitual de conteúdos uma situação, fato ou comparação que permita ver uma aplicabilidade do saber que o docente procura ensinar. Este segundo caso é o que possivelmente esteja ocorrendo nas atividades destes professores.

Pensando nessas situações isoladas para desenvolver assuntos de saúde na escola, por meio de questões focadas em alimentação e higiene, elas podem acabar ocasionando um reducionismo no ensino, como podemos perceber na resposta de alguns professores quando questionados sobre o momento em que trabalham com questões de saúde.

“Não tem um momento, quando surge uma temática eu trabalho. Agora com a gripe eles chegam à escola e vamos logo lavar a mão e passar o álcool gel”.

“Trabalho sempre que aparece a oportunidade. Trabalho higiene, lavar a mão, trabalho com notícias”.

“Saúde [...] estou sempre falando sobre higiene, alimentação (no refeitório). Às vezes alguns alunos não querem tomar leite, então explico que é importante, pois tem cálcio”.

Expressões tais como “não tem um momento, quando surge uma temática eu trabalho”, “trabalho sempre que aparece a oportunidade” ou ainda “estou sempre falando” reforça nossa constatação anterior, de que as temáticas da alimentação e higiene ganham destaque por serem mais corriqueiras no espaço escolar, se tornando assim “mais concreta” para o professor abordar em sua prática.

Grande parte dos alunos já ouviu em algum lugar, seja em casa ou na mídia, expressões como: “devemos lavar as mãos antes das refeições e sempre após ir ao banheiro” ou outras do tipo “devemos ter uma alimentação saudável”. Desta maneira, o professor reproduzindo esses discursos sobre higiene e alimentação não proporciona ao aluno elevar seu patamar de conhecimento. Isto ocorre pelo fato dos alunos muitas vezes saberem que devem higienizar as mãos e ter uma boa alimentação, mas eles, em determinadas ocasiões, não sabem como fazer ou o porquê fazer tal ação. Aqui podemos retomar o entendimento da tomada de consciência (PIAGET, 1978a) e as questões relacionadas ao fazer e compreender (PIAGET, 1978b), onde se enfatiza a ideia de uma compreensão sobre a ação realizada. Esse como e por que fazer, o docente, pelo que foi descrito, parece não desenvolver em suas atividades.

Alguns dos aspectos contidos na fala dos professores se relacionam com uma falta de planejamento curricular. Tal fato evidencia-se com maior intensidade nas seguintes falas:

“Em qualquer momento [trabalho questões de saúde], às vezes após recreio porque os alunos ‘brigam’ nesta hora, daí falo da saúde mental, do não brigar, de estar bem”.

“Em tempos de gripe falamos bastante das questões de saúde. Temos que usar o álcool gel, também tem as campanhas de vacinação. Outra ‘hora boa’ de trabalhar sobre saúde é quando vejo que algum aluno está com a unha muito suja, assim o mandamos limpar. Quando nota-se que a criança está sem tomar banho, mandamos ela tomar”.

Este cenário nos proporciona compreender que algumas questões de saúde são abordadas pelos professores, mas não contam com um planejamento apropriado, pois são trabalhadas “em qualquer momento”, ou com um foco em ações isoladas como, por exemplo, a gripe nos tempos de maior incidência, e em épocas de vacinação. Podemos analisar deste modo que não existe um planejamento e metodologia de trabalho sistematizado.

Na concepção de alguns professores, trabalhar com as questões de saúde “[...] fica como ‘uma coisa a parte’. Trabalho com uma folha para pintar sobre higiene e hábitos de alimentação. Na merenda, recomendo os alimentos saudáveis”. Com essa estratégia metodológica para se trabalhar higiene e alimentação, por meio de “uma folha para pintar” podemos nos questionar sobre qual a intenção e potencialidade desta atividade. O que o aluno poderá construir em relação a estes saberes? Possivelmente, por meio dessa atividade não serão explorados o trabalho sobre saúde, será realizada apenas uma atividade ilustrativa, que não vai fazer com que o aluno entenda os mecanismos de higiene e alimentação. Por que esta escolha metodológica (de uma folha para pintar), não proporcionará o ensino de higiene e alimentação? A resposta é simples, pelo fato de nesta folha não conter conteúdos de saúde, terá imagens que serão pintadas. Deste modo, pode ter a figura de um caminhão, ou de uma escova de dente, por exemplo, a ação que o aluno deverá realizar será a mesma, que consiste em pegar o lápis de cor e colorir, não sendo contemplados nessa opção metodológica aspectos concernentes ao ensino de saúde.

Analisando o que foi mencionado a seguir, podemos observar outra opção metodológica adotada pelos docentes:

“Trabalho com saúde utilizando o álcool gel. É uma *rotina* lavar as mãos, temos que desenvolver esses hábitos. Criar *rotina*. Não pode ser pontual, tem que ser uma *rotina*, temos que estar sempre falando” (grifo nosso).

Podemos observar com evidência, na percepção desse professor, a ideia de atividades de higiene como constituindo uma rotina. O enfoque em criar um hábito é muito forte, e se alicerça em uma metodologia puramente diretiva, alicerçada em uma epistemologia empirista. Becker (2001, p. 95) argumenta que:



As metodologias de ensino praticadas pela escola concentram-se a tal ponto na repetição que podemos falar, com propriedade, de uma ‘pedagogia da repetição’ [...] essa pedagogia exerce um poder deletério sobre o pensar, uma vez que intervém no processo mesmo do conhecimento, subtraindo-lhe o dinamismo. [...] A escola, ao propor a repetição, nega o cerne da metodologia científica – a curiosidade e a criatividade!

A partir da ideia de “pedagogia da repetição”, evidenciamos outra opção metodológica utilizada pelos professores que utilizam esse pressuposto, que consiste no ensino de saúde por meio de uma forma oral (verbalizada). Vejamos os seguintes fragmentos:

“Na hora do lanche estou sempre falando para lavar as mãos e passar o álcool gel. Fala-se na época de vacinação, pede para eles irem até o posto de saúde. Mas assim sempre de forma oral”.

“Trabalho saúde de forma oral, por conversas e diálogo com os alunos”.

“Estou sempre falando [sobre saúde], se parar para pensar sempre falo, falo, falo diariamente. Trabalho de maneira dialogada”.

“Durante o dia a dia vamos falando o que é bom e o que não é para a saúde. Sentiu a necessidade e aí se trabalha [com saúde], mas de maneira oral, sem o quadro”.

Com estes fragmentos podemos ver que o professor trabalha no plano do senso comum, de maneira espontaneísta e sem colaborar muito para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. O professor, neste caso, é um “conselheiro do aluno”, esta sempre falando sobre questões de saúde. Evidenciamos aqui novamente um tipo de metodologia diretiva, sustentada em uma epistemologia empirista, pois o professor acredita que para ensinar basta simplesmente falar, falar e falar para o aluno, o qual irá absorver o que lhe é dito.

## **(b) APRENDIZAGEM DOS ALUNOS**

Ao realizar atividades e desenvolver metodologias que contemplem questões de saúde, o professor possui a intenção de que os alunos aprendam. Os docentes envolvidos no estudo expuseram suas ideias sobre aprendizagem, configurando deste modo no desenvolvimento desta segunda categoria.

Mauri (2009) nos apresenta três concepções de aprendizagem mais difundidas entre os professores, sendo elas: a aprendizagem consistindo no fato dos alunos conhecerem as respostas corretas para as perguntas formuladas pelo professor; a aprendizagem como uma

simples cópia na memória daquilo que se recebeu do meio externo e por último a aprendizagem como construção pessoal do conhecimento pelos alunos.

As ideias compiladas a seguir são oriundas da concepção dos docentes envolvidos no estudo e nos permitem compreender alguns aspectos correlatos a aprendizagem.

“Observando a prática deles [dos alunos] e a sua preocupação em lavar as mãos vejo que eles aprendem bastante sobre o que trabalhamos”.

“Os alunos mudam de atitude, os pais relatam e no lanche é possível se perceber bem”.

“É bem interessante ver como eles aprendem sobre saúde. Esses dias esqueci de levar os alunos para escovar os dentes após a merenda, então muitos perguntaram: ‘hoje não vamos escovar os dentes?’ ”.

Pensar a aprendizagem sobre a ação prática e em hábitos desenvolvidos pelos alunos foi a concepção dominante entre os docentes entrevistados. Em uma análise mais minuciosa destes enunciados podemos ver que aspectos correlatos a saberes procedimentais e atitudinais são mais evidentes que os de caráter conceitual, ou seja, os professores conseguem avaliar os conteúdos relacionados com o “saber fazer” (procedimentais) e com o “ser” (atitudinais).

A respeito dos conteúdos da aprendizagem (conceituais, procedimentais e atitudinais), Mauri (2009, p. 104) mostra que:

A função da educação escolar é o ensino de todas as dimensões relevantes do conhecimento. [...], para que os alunos tenham a oportunidade de desenvolver um conhecimento profundo e significativo dos mesmos, *os professores devem planejar intencionalmente* o ensino de cada uma das diferentes dimensões do saber selecionadas no currículo (grifo nosso).

Podemos inferir que esta percepção de avaliação da aprendizagem focada nos procedimentos e atitudes, ocorre pela forma de como tais assuntos são trabalhados, visto que na categoria anterior podemos perceber que os professores trabalham incessantemente com a temática da alimentação e higiene, e “aproveitam” os momentos do lanche e da higienização para ensinar saúde. Em resumo, os docentes focam o ensino de saúde em procedimentos, e, o que acabam por avaliar são essas ações realizadas pelos alunos. Mas será que são avaliados os procedimentos ou a memorização de hábitos pelos alunos?

Zabala (1999, p. 10) define os conteúdos procedimentais como “aqueles conteúdos de aprendizagem que se enquadram na definição de ser um conjunto de ações ordenadas e dirigidas para um fim”, diferentemente dos procedimentos, os hábitos, não possuem esse fim

dirigido, o fim é em si mesmo. Zabala (1998, p. 81-82) mostra que para se trabalhar com conteúdos procedimentais é necessário que:

As atividades devem partir de *situações significativas e funcionais*, a fim de que o conteúdo possa ser aprendido junto com a capacidade de poder utilizá-lo quando seja conveniente. Por isto é imprescindível que este conteúdo tenha sentido para o aluno: ele deve saber para que serve e que função tem, ainda que seja útil apenas para poder realizar uma nova aprendizagem. Caso se desconheça sua função, ter-se-á aprendido o conteúdo procedimental, mas não será possível utilizá-lo quando se apresente a ocasião. Em geral estes conteúdos são trabalhados prescindindo de suas funções, se insiste às vezes em sua aprendizagem, mas não na finalidade a que estão ligados. Assim, encontramos trabalhos repetitivos e, portanto, esgotantes, cujo único sentido parece ser o domínio do conteúdo procedimental em si mesmo (grifo do autor).

Então, embasados nessas definições e diferenciações, podemos constatar que os professores acabam por avaliar a memorização de hábitos, pois suas ações não parecem ser ordenadas e nem dirigidas para um fim.

Outro ponto importante para salientarmos, relaciona-se com uma das características da aprendizagem dos conteúdos procedimentais, a qual diz respeito à reflexão sobre a própria atividade, neste momento resgatamos a seguinte ideia de um dos professores participantes da pesquisa:

“Alguns dos meus alunos reproduzem tudo que é dito, mas nem sempre fazem. Muitas vezes não lavam a mão quando vão para a merenda”.

“Meus alunos reproduzem tudo que é dito”, esta ideia nos permite compreender que este docente possui uma concepção de aprendizagem das questões de saúde como uma cópia, reprodução. Mauri (2009, p. 85-86) nos mostra que os processos básicos de aprendizagem, neste entendimento como cópia, são dois: “a repetição do que se deve aprender e o exercício”. Pelo que foi expresso na ideia do professor, tal mecanismo foi falho, visto que mesmo “reproduzindo tudo que é dito”, os alunos em algumas situações “nem sempre fazem”, ou seja, realizam os procedimentos. Isto ocorre pelo fato do ensino não ter sido pensado sobre a lógica dos conteúdos procedimentais, mas sim sendo vislumbrados como uma mera aquisição de hábito. Becker (2001, p. 61) nos diz que “o treinamento exige o fazer sem o compreender, separando a prática da teoria, ele subtrai a matéria-prima do reflexionamento anulando o processo de construção das condições prévias de todo o conhecimento”. Assim não basta só fazer, fazer e fazer ou reproduzir, reproduzir e reproduzir, o professor tem que conciliar o fazer do aluno com uma compreensão sobre o porquê de lavar a mão antes da merenda.

Apontamos que uma das características relacionadas com a aprendizagem dos conteúdos procedimentais diz respeito à *reflexão sobre a própria atividade*, e Zabala (1999, p. 15) salienta que para ocorrer essa reflexão “não basta repetir um exercício, sem mais sem menos, para chegar a realizá-lo com competência. Para poder melhorar é necessário poder refletir sobre o modo como estamos realizando o exercício e sobre quais as condições ideais de seu uso”. Esta falta de reflexão nas atividades pode ser o que faz os alunos deste professor a reproduzir tudo que é dito, mas nem sempre realizarem estas ações “aprendidas”.

Em outras situações um professor expressa a seguinte ideia: “É muito bom ver que os alunos começam a se cuidar depois que tratamos de algumas questões de saúde. Depois que trabalhei com as questões de higiene, alguns alunos cortaram as unhas, começaram a vir para aula com o cabelo limpo”. Para os alunos agirem de tal maneira o professor possivelmente deve ter apresentado os procedimentos para eles de um modo no qual conseguiram atribuir significado em algum grau (MAURI, 2009) e não ficando estritamente focados na aquisição de hábitos por meio de memorizações e repetições, sem sistematização alguma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os temas de saúde, principalmente os relacionados com higiene e alimentação, estão inseridos nas aulas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sobre a problemática que nos propomos investigar (compreender como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental concebem o ensino de questões correlatas à saúde na escola), podemos observar pelos dados obtidos e analisados, um enfoque nas metodologias empregadas pelo professor e na aprendizagem dessas questões pelos alunos.

As metodologias empregadas nas práticas educativas que tratam de saúde se relacionam principalmente com:

- as atividades “práticas” corriqueiras do dia a dia, como os momentos do lanche na escola, desta forma contextualizando o ensino e não o significando;
- o trabalho em ações isoladas, como a questão da gripe no inverno;
- atividades que condicionem o comportamento, por meio de ações repetitivas;
- um caráter verbalizado, onde técnicas orais são privilegiadas.

Essas estratégias metodológicas refletiram em outro ponto de destaque da pesquisa, que se refere com as questões sobre a aprendizagem dos alunos. Podemos perceber claramente que a aprendizagem é voltada a um saber-fazer, que caracteriza o *conhecer-fazer*

(ROSSO *et al*, 1998), no qual por meio da execução de procedimentos o aluno aprende. A partir desta noção podemos ver dois casos distintos. Primeiro, se o aluno só “fazer por fazer”, repetir, repetir, repetir, não irá assimilar o conhecimento, tendo deste modo uma aprendizagem puramente mecanicista. Já em outro caso, o professor apresenta os procedimentos para os alunos, de um modo no qual conseguiram atribuir significado e assim podem *conhecer-compreender* (ROSSO *et al*, 1998), que diferentemente do saber-fazer, busca a compreensão e garante um saber mais funcional.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais (1ª a 4ª série)*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde (1ª a 4ª série)*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FERNANDES, Marcos Henrique; ROCHA, Vera Maria; SOUZA, Djanira Brasilino de. A concepção sobre saúde do escolar entre professores do ensino fundamental (1ª a 4ª séries). *Hist. cienc. saúde-Manguinhos*. v.12, n.2, p. 283-291. maio/ago. 2005.

PESSANHA, Riva Teixeira. *Ensino e as ciências biológicas: a necessidade da parasitologia nas escolas – um estudo de caso*. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2009.

PIAGET, Jean. *A tomada da consciência*. São Paulo: EDUSP/Melhoramentos, 1978a.

\_\_\_\_\_. *Fazer e compreender*. São Paulo: EDUSP/Melhoramentos, 1978b.

ROSSO, Ademir José; BECKER, Fernando; TAGLIEBER, José Erno. A produção do conhecimento e a ação pedagógica. *Educação e Realidade*. v. 23, n. 2, p. 63-82, jul./dez. 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim Severino. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAURI, Teresa. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, César et al. (orgs.). *O construtivismo na sala de aula*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2009.

MOREIRA, Marco Antonio. Apresentação. In: NARDI, Roberto; BASTOS, Fernando; DINIZ, Renato Eugênio da Silva (orgs.). *Pesquisa em ensino de ciências: contribuição para a formação de professores*. 5 ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. Porto Alegre: Artmed, 1999.