

UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RALPH DE CASTRO

**EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL ENQUANTO PROCESSO  
EDUCATIVO: UM ESTUDO DE PRÁTICAS E PERCEPÇÕES DE UMA  
COMUNIDADE ESCOLAR DE UBERABA-MG**

UBERABA – MG  
2016



RALPH DE CASTRO

**EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL ENQUANTO PROCESSO  
EDUCATIVO: UM ESTUDO DE PRÁTICAS E PERCEPÇÕES DE UMA  
COMUNIDADE ESCOLAR DE UBERABA-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Telles Márques.

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos

UBERABA – MG  
2016

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Castro, Ralph de.

C279e Educação alimentar e nutricional enquanto processo educativo:  
um estudo de práticas e percepções de uma comunidade escolar de  
Uberaba-MG / Ralph de Castro. – Uberaba, 2016.  
148 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de  
Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais e  
seus Fundamentos.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Telles Márques.

1. Educação. 2. Nutrição – Educação. 3. Ensino de primeiro grau. I.  
Márques, Fernanda Telles. II. Universidade de Uberaba. Programa de  
Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 370

Ralph de Castro

**EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL ENQUANTO PROCESSO  
EDUCATIVO: UM ESTUDO DE PRÁTICAS E PERCEPÇÕES DE UMA  
COMUNIDADE ESCOLAR DE UBERABA, MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 15/12/2016

BANCA EXAMINADORA



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Telles Márques  
(Orientadora)  
UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariana de Senzi Zancul  
UNB – Universidade de Brasília



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sueli Teresinha de Abreu  
Bernardes  
UNIUBE - Universidade de Uberaba



## AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Fernanda Telles Márques pelo apoio, competência, respeito, carinho, paciência, por compreender e acreditar sempre em mim. Faltam palavras para descrever a gratidão.

A todos os professores do Mestrado pelo sorriso no rosto, pelo acolhimento, pelo carinho, profissionalismo, competência e dedicação.

A toda minha família que torce, incentiva e pelos exemplos de superação e humildade.

A todas as minhas amigas e meus amigos pela torcida, apoio, alegria e compreensão.

A meu amigo Maurino Bertoldo pelo apoio e sabedoria.

A todos os(as) funcionários(as) e secretários(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, pela atenção, informando e auxiliando de forma prestativa e amável.

Aos funcionários da Secretaria Municipal de Educação, em especial aos meus colegas e amigos Eduardo Fernandes Callegari, Sônia Manzan e Roseleide Moreira Mota, pelo apoio, por acreditar no meu trabalho, pelo carinho, pelo profissionalismo e forma respeitosa com que sempre me trataram.

A todos os professores, alunos e pais, funcionários, da escola pela acolhida e respeito com que fui tratado.

A todos aqueles que foram meus alunos(as) e me mostraram, às vezes sem perceber, a importância de sempre saber que nunca vou saber o bastante. Pelos olhos de respeito e gratidão ao encontra-los(as) pelos caminhos da vida.



*“O professor tem direito a ensinar coisas erradas que amanhã serão certas”*

Carlos Drummond de Andrade

Acredito que aprender também depende de uma disponibilidade interna. Agradeço em especial a todos os professores deste Mestrado, por despertar dentro de mim a vontade de conhecer mais em outro campo do conhecimento e de superar minhas limitações.

*“A mente que se abre a uma nova ideia jamais volta ao seu tamanho original”*

Albert Einstein



CASTRO, Ralph de. **Educação alimentar e nutricional enquanto processo educativo**: um estudo de práticas e percepções de uma comunidade escolar de Uberaba, MG. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba, 2016.

## RESUMO

Vinculada à linha de pesquisa “Processos Educacionais e seus Fundamentos”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, esta dissertação tem como tema a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no espaço escolar. O estudo teve início com a seguinte questão condutora: como é trabalhada e quais espaços a EAN ocupa no cotidiano de uma comunidade escolar de uma escola municipal considerada como modelo? A partir dessa questão, estabeleceu-se como objetivo geral compreender os limites e as possibilidades da Educação Alimentar e Nutricional no ensino fundamental, verificando se esta pode se legitimar como um processo educativo emancipatório. Para alcançar o objetivo proposto, optou-se pela realização de uma pesquisa de tipo etnográfico, conforme o entendimento de André (1989; 1995), Lüdke e André (1986). Esta, foi precedida por um estudo da arte realizado a partir das bases de dados Banco de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos, ambas da CAPES. Os participantes da pesquisa foram 19 crianças de duas turmas escolares, seus professores, funcionários da escola atuantes em setores distintos e uma amostra de membros dos grupos familiares das crianças. Os dados foram obtidos por meio de observação participante, conversas informais, entrevistas semiestruturadas e da aplicação de um instrumento misto contendo frases e gravuras. Depois de colocados em triangulação, os dados foram analisados à luz do referencial teórico da Educação Alimentar e Nutricional (BOOG, 1997, 1999, 2010) e da educação em perspectiva emancipatória (FREIRE, 1979, 1987, 2004; FIORI, 1992). Constatou-se, em campo, o entendimento de que a contribuição da escola na educação alimentar e nutricional se reduz à oferta de merenda saudável. Isso se explica com a constatação adjacente de que os adultos da comunidade escolar tendem a concluir que o interesse das crianças por alimentos artificiais e industrializados seja uma característica inata das gerações mais jovens. Assim, dada a incompreensão da dimensão sociocultural da formação do “gosto”, ainda que associem educação, alimentação e saúde, os participantes pouco confiam no potencial da educação escolar para a formação de hábitos alimentares saudáveis. Conclui-se que mesmo a EAN não sendo trabalhada na escola que acolheu a pesquisa, existem espaços onde isso pode se dar – e que não se limitam à sala de aula.

## PALAVRAS CHAVE

Educação alimentar e nutricional. Educação básica. Empoderamento.



## **ABSTRACT**

Linked to the "Educational Processes and their Basis" research line, from the Uberaba University Postgraduate Program in Education, this dissertation focuses on Food and Nutrition Education (FNE) in the school premises. The study began with the following guiding question: how is it worked and what spaces does FNE occupy in the daily life of a school community of a City School considered as model of the city of Uberaba, MG? From this question, it was established, as a general goal to understand the limits and possibilities of Food and Nutrition Education in elementary education, verifying if this can be legitimized as an emancipatory educational process. In order to reach this proposed goal, an ethnographic research was opted according to André (1989; 1995), Lüdke and André (1986). This was preceded by a study of the art made from the databases of Banco de Teses e Dissertações and Portal de Periodicos, both from CAPES. Participants in the survey were 19 children from two school groups, their teachers, school staff working in distinct sectors, and a sample of children's family members. Data were obtained through participant observation, informal conversations, semi-structured interviews and the application of a mixed instrument containing sentences and engravings. After being placed in triangulation, data were analyzed in the light of the theoretical framework of Food and Nutrition Education (BOOG, 1997, 1999, 2010) and education in an emancipatory perspective (FREIRE, 1979, 1987, 2004; FIORI, 1992). It was verified, in the field, the understanding that the contribution of the school in the food and nutritional education is reduced to the supply of healthy snacks. This is explained by the adjoining finding that adults in the school community tend to conclude that children's interest in both artificial and processed food is an innate feature of younger generations. Thus, given the incomprehension of the sociocultural dimension of the "taste" formation, even if they associate education, food and health, the participants do not trust the potential of school education for the formation of healthy eating habits. It is concluded that even the FNE not being worked on in the school that hosted the research, there are spaces where this can be given - and those are not limited to the classroom alone.

### **KEY WORDS:**

Food and nutritional education. Basic education. Empowerment.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DHAA	Direito Humano à Alimentação Adequada
EAN	Educação Alimentar e Nutricional
ENDEF	Estudo Nacional de Defesa Familiar
EUA	Estados Unidos da América
FAO	<i>Food and Agriculture Organization</i>
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICNND	Interdepartmental Committee on Nutrition for National Development
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAN	Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
PDME	Plano Decenal Municipal de Educação
PMEAN	Programa Municipal de Educação Alimentar e Nutricional
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAN	Política Nacional de Alimentação e Nutrição
PNSN	Pesquisa Nacional Sobre Saúde e Nutrição
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POF	Pesquisa de Orçamento Familiar
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSE	Programa Saúde na Escola
SAN	Segurança Alimentar e Nutricional
SAPS	Serviço de Alimentação da Previdência Social
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido



## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1: Portal de Periódicos da CAPES (2016-2016) .....	26
Tabela 2: Alimentos mais selecionados pelos alunos /quanto à frequência.....	90
Tabela 3: Alimentos menos selecionados pelos alunos /quanto à frequência.....	91
Quadro 1: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2006-2016) .....	31
Quadro 2: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações .....	39
Quadro 3: Principais Alimentos Desconhecidos pelos Alunos.....	86
Quadro 4: Alimentos que os alunos comprariam no supermercado.....	88
Quadro 5: O que você aprendeu na escola sobre alimentação?.....	98
Quadro 6: Você sabe cozinhar ou preparar algum alimento?.....	102
Quadro 7: Você gostaria de aprender a preparar algum alimento?.....	104
Quadro 8: Se você fosse professor o que ensinaria seus alunos a comerem?.....	106
Quadro 9: Você sabe de alguma atividade de EAN na escola?.....	120
Quadro 10: Relação entre educação, alimentação e saúde.....	121



## SUMÁRIO

<b>PREÂMBULO</b> .....	11
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>1 EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO BRASIL</b> .....	26
1.1 EAN: O ESTADO DA ARTE.....	26
1.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO BRASIL	43
1.3 A NUTRIÇÃO, O NUTRICIONISTA E A EAN NO BRASIL.....	60
1.3.1 A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NA CIDADE DE UBERABA.....	66
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO E PROCESSO DE PESQUISA</b> .....	72
2.1 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS.....	72
2.1 <i>LOCUS</i> E SUJEITOS DA PESQUISA.....	78
<b>3 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	87
3.1 O OLHAR DAS CRIANÇAS.....	87
3.2 O OLHAR DOS ADULTOS.....	112
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	133
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	136
ANEXO 1: Parecer consubstanciado do CEP-Uniube.....	142
APÊNDICE 1: Instrumento 1 (crianças de 6 e 10 anos) .....	144
APÊNDICE 2: Instrumento 2 (adultos).....	145
APÊNDICE 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (maiores).....	146
APÊNDICE 4: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (menores).....	147



## PREÂMBULO

Ainda molecote, com cinco ou seis anos, quando algum adulto me dizia para não fazer, falar ou agir de alguma forma, eu sempre perguntava por que não podia. A resposta era quase sempre a mesma: *por que não, uai!* Desde criança nunca me contentei com esse tipo de argumentação. Sempre quis saber o porquê das coisas, simplesmente fazer por fazer nunca foi aceitável antes e hoje mais do que nunca.

E assim, sem ouvir muitas explicações convincentes dos adultos, comecei minha vida na escola no antigo pré-escolar, por volta do ano de 1982, numa turma de escola pública do Bairro Boa Vista, na periferia de Uberaba, MG.

Minha mãe, até hoje, guarda numa caixa a foto do dia em que eu recebi o diploma do pré-escolar. Eu e meus pais morávamos a um quarteirão da escola. Hoje ainda me lembro do meu pai e da minha mãe me levando para a escola, a professora ficava esperando na porta enquanto os pais entregavam seus filhos. Neste momento sempre ouvia algo do tipo: “*Olha professora! Se ele fizer qualquer coisa pode botar de castigo e depois me fala, viu?*”.

Este último “*viu?*” era sempre acompanhado de um olhar atravessado de cima para baixo em direção a mim. Meus pais, sistemáticos e religiosos, conhecendo o “santo” filho pareciam já prever que eu iria aprontar alguma. Um episódio ficou marcado em minha memória, lembro-me como se fosse hoje, um dia a professora me chamou do nada e disse: “*\_Ralph! Fala para os seus pais virem aqui na escola conversar comigo*”.

Ainda guardo na memória o medo paralisante que senti, uma dormência nas pernas como se o tempo tivesse parado, no mesmo instante passou um filme na minha cabeça de todas as bagunças e travessuras que eu já tinha feito na escola, eram muitas: escrever na parede, brincadeiras de mão, conversas dentro de sala, a bolada que eu tinha acertado numa colega na hora do intervalo, enfim, era certa a minha condenação. Quando falei para a minha mãe que a professora a chamou na escola, eu ouvi: “*\_O que você fez?*”.

A resposta não veio porque o medo de ser repreendido tomou conta de mim. A verdade é que a lista de possibilidades era tão grande que eu nem sabia por onde começar. Decidi controlar meu pavor e disse a frase “*não sei não mãe, ela não falou*”. Novamente experimentei aquele olhar atravessado – que em Minas chamamos de olhar de “rabo de olho” - como se dissesse “*alguma coisa você fez, moleque!*”.

No dia seguinte meus pais me deixaram na escola e, diferente dos outros dias eles entraram. Entrei para sala, começou a aula e a professora chamou outra pessoa para ficar

tomando conta da turma. A professora disse para essa pessoa ficar com a turma um pouquinho porque ela tinha que conversar com os meus pais. Neste momento eu já esperava o carro da FEBEM parar na porta e me levar. Recordo que uma coleguinha olhou para mim e disse: *“Vixiii! Você está morto! O que você fez?”*.

Era a certeza final, imaginei que eu seria escoltado para a FEBEM (que para mim era equivalente a um presídio). Na época meus pais diziam que a FEBEM era o lugar para onde eram enviados meninos bagunceiros, que desobedeciam aos pais e que eram expulsos da escola. Deste modo, para uma criança de seis anos, tratava-se da possibilidade de ser expulso da escola, nunca mais ser aceito pelos meus pais em casa e ser mandado para FEBEM. Para a minha surpresa, a professora retornou para a sala e não disse nada, agiu naturalmente e continuou a aula. Pensei. Eles devem estar arrumando a papelada, agora mesmo meus pais vão vir aqui com o guarda e eles vão me levar. Nada havia a fazer que não esperar a condenação. A aula continuou normalmente, lembro que não fiz nenhuma bagunça prestei atenção e anotei tudo na esperança de alguém ter piedade de mim. Acabou a aula, ninguém falou nada, fui embora para casa, pensei em fugir várias vezes, mas ir para onde? Fui para casa ensaiando um pedido de perdão, porém, minha mãe não falou nada e meu pai muito menos. No outro dia eu já estava pensando que eles haviam esquecido quando a minha mãe disse: *Ralph, hoje depois da aula eu e seu pai vamos te pegar*. Perguntei, para quê? *A gente vai num lugar*.

Mais uma daquelas respostas que nunca diziam nada, mas como eu acreditava ter culpa, nem me atrevi a perguntar onde era este lugar. Fui para escola e a professora estava sorridente, tudo normal, no fim da aula, assim que saio, vejo meu pai e minha mãe me esperando no Fiat 147 bege que meu pai tinha. Entrei no carro com a certeza que eles me levariam para a FEBEM, olhei para trás já com saudade da escola. Permaneci em silêncio até que o carro parou a minha mãe desceu do carro e disse: *Vocês dois (eu e meu pai) podem ficar aqui, eu já volto*.

Nessa hora eu já nem estava pensando mais. De repente minha mãe entrou no carro com três sacos grandes cheios de balas e pirulitos, imagino que meus olhos devem ter brilhado, imediatamente perguntei: *“\_Para quê esse tanto de bala mãe?”*. E ela respondeu.

- *A professora chamou a gente na escola e disse que você está indo bem. Ela perguntou se a gente não podia ajudar na festinha do dia das crianças*.

Senti uma felicidade enorme e experimentei a doce sensação de ser reconhecido, embora meus pais não fossem bons para expressar o que sentiam, eu podia ver o orgulho que

tinham de mim brilhando nos olhos deles, era como se o mundo tivesse me perdoado e eu pudesse ser livre novamente. Neste dia entendi a importância de estudar e das notas, porque foram elas que me “salvaram”. Passei a ir à escola com objetivo de me manter sempre entre os primeiros, o que não quer dizer que virei, exatamente, um anjo dentro de sala.

Um ano depois, meus pais se mudaram para uma casa no Bairro São Benedito (um bairro mais central) e acabei mudando de escola, fui para a Escola Estadual Minas Gerais. Nesta escola, fiquei da primeira até a quarta série, e foi nesta escola que um dia um dos meus colegas, na hora do recreio, virou para mim e disse: *Pega a bola lá, gordinho*.

Foi a primeira que alguém me chamou de “gordinho” foi direcionado a mim. Os anos foram passando e os “adjetivos” foram ficando mais variados, criativos e cruéis, como: botijão, banha, orca a baleia assassina, etc. Hoje, avaliando como nutricionista, e olhando para as fotos da época vejo que eu nem estava acima do peso como meus amigos brincavam, mas no Brasil daquela época (1983 e 1984), ensaiando sair da ditadura, com inflação de 5.000% ao ano, a fome, a miséria e o baixo peso infantil não eram raros na época. Em outras palavras, não era eu o “gordinho”, meus amiguinhos é que eram “magros”.

Ainda na busca de ter boas notas, comecei a me interessar especialmente pelas aulas de ciências, biologia e matemática. Isto aconteceu por quase toda a infância, fiquei na Escola Estadual Minas Gerais até os dez anos (antiga quarta série), quando meus pais conseguiram vaga em uma renomada escola particular da cidade. Nessa escola fiquei um ano e meus pais decidiram me mudar para outra escola, o Marista Diocesano. É claro que quando perguntei o porquê da troca ouvi outro “- *porque sim, uai!*”. Hoje sei que foi uma tentativa de me fazer voltar a frequentar a igreja. Fiquei nesta escola até o antigo colegial, com treze anos (na antiga e temida sétima série), comecei a me interessar por física, química e assuntos relacionados à alimentação e saúde, uma vez que, o estigma de “gordinho” ainda me perseguia, e meus amigos faziam questão de não me deixar esquecer. Um ano depois, lembro-me que entrei em uma academia de ginástica, movido pelo desejo de não ser mais chamado de gordinho, e de ter um corpo parecido com o do “Conan” ou do “Rock Balboa” (sucessos do cinema, na época). Porém, o principal motivo de começar a frequentar a academia era o de atrair a atenção de, pelo menos, uma das muitas garotas que faziam parte da minha lista de paixões adolescentes.

Quando entrei no antigo colegial, voltei ao colégio Dr. José Ferreira (que eu havia ficado um ano antes do Marista), desta vez meus pais me explicaram, eles achavam que lá seria melhor para quando eu fosse prestar vestibular. Eles nem perceberam, mas haviam

acabado de determinar meu destino, eu iria prestar vestibular e fazer faculdade, embora naquela idade eu nem soubesse o que era isso, pois nenhum adulto, tanto na família do meu pai quanto na da minha mãe, possuíam curso superior. Imagino que meus pais estavam tentando realizar o sonho deles, pois meu pai e minha mãe sempre tiveram uma vida de pouco conforto, trabalho pesado, muitos irmãos, pouco dinheiro e estudo.

Desta forma, com a missão de passar no vestibular e deixar de ser chamado de gordinho, passei meus dias pelo antigo colegial.

No atual ensino médio (chamado de colegial na época), eu já havia adotado o hábito de me exercitar e, além de ninguém mais me chamar de gordinho, também conseguia roubar os olhares de algumas garotas. Meus amigos resolveram, então, pegar no meu pé por causa do nome, na época existia um seriado chamado “Alf, o ETeimoso”. Apesar do *bullying* (termo que não existia na época) dos colegas, sempre enfrentei com tranquilidade e bom humor, pois, já havia conseguido o objetivo maior que era chamar atenção de algumas meninas, coisa de adolescente, mas foi o que me fez perceber o quanto era importante cuidar do corpo e da alimentação. Nesse sentido, escolher o curso de nutrição foi só mais um passo, além disso, o curso tem como pontos principais a matemática, biologia e química, as matérias que eu mais gostava na época.

No fim da década de noventa, nos primeiros anos de Universidade, continuei com um perfil sempre bem-humorado, meio brincalhão, mas extremamente argumentativo e curioso com tudo, a ponto de alguns professores demonstrarem claramente insatisfação com minhas perguntas. Em minhas lembranças não recorro de ter assistido alguma aula na universidade sem participar ou perguntar alguma coisa. Imagino que este tipo de comportamento deve ser insuportável para quem pensa o aluno como um ser desprovido de vivência e saber, posto que muito jovem. Mantive na Universidade aquele mesmo ímpeto de ir bem e tirar boas notas, ímpeto este que nunca me permitiu colar ou passar respostas para algum colega, eu sempre via isso como uma forma de trapacear e mentir para mim mesmo.

Desse jeito, sempre perguntando muito e não me contentando com respostas evasivas, me destaquei como aluno, motivo pelo qual um ano após minha formatura fui convidado para participar de um processo seletivo para trabalhar na Universidade. Fui aprovado e assumi o cargo de supervisor e coordenador de estágios no curso de Nutrição. Dois anos mais tarde recebi outro convite, desta vez para dar aula no mesmo curso e ainda para assumir algumas disciplinas nos cursos de Educação Física, Enfermagem e outros.

Ainda nos primeiros anos como supervisor e coordenador de estágio, percebi que a grande dificuldade era transformar as informações, os conceitos e as teorias da nutrição em prática, no cotidiano das pessoas. Era claro que não bastava apenas saber o que fazer, mas, ensinar o outro a fazer. Percebi que muitas recomendações, embora corretas do ponto de vista das ciências biológicas e da nutrição, raramente surtiam efeito porque careciam de um processo educativo. A cada dia percebia a claramente que nutrição tinha muito mais “simbiose” com a educação do que com qualquer outra disciplina das ciências biológicas e exatas. Esta certeza foi confirmada quando entrei na sala de aula novamente, mas desta vez como professor. Até que em 2007 ou 2008, a Universidade ofertou o curso de “Docência Universitária”, fiz minha inscrição e logo nas primeiras aulas percebi que eu não era professor, era um nutricionista que dava aulas. Porém, em nenhum momento, esta percepção me veio como algo ruim ou pejorativo, pelo contrário, acabara de encontrar um novo e prazeroso caminho, um caminho capaz de promover mudanças reais nos hábitos das pessoas, o caminho da educação.

A cada desafio encontrado tanto nos estágios dos cursos de nutrição como dentro da sala de aula, maior era o meu encantamento pela área da educação, maior era o meu desejo de fazer algo que realmente contribuísse para mudar a vida das pessoas, desenvolver um trabalho que tornasse o sujeito autônomo ao invés de dependente de um sistema de saúde, muitas vezes ineficiente. O tempo passava e a cada dia aumentava a minha certeza que para promover saúde era preciso mudar os conceitos e a forma de pensar das pessoas, e para tanto a educação seria o caminho.

Logo após terminar a especialização em “Docência Universitária” comecei a procurar um mestrado para dar continuidade à minha formação e crescer profissionalmente. Porém, por ser a nutrição uma ciência da área da saúde, praticamente todos os mestrados eram de bases das ciências biológicas, o que não encaixava mais nos meus conceitos construídos a partir do meu conhecimento e da minha prática cotidiana. Tentei dois mestrados na linha das ciências biológicas, um em Uberlândia e outro em Uberaba, e embora até tenha seguido bem neles sempre me sentia fora de lugar. Tinha a nítida impressão de estar estudando algo que eu verdadeiramente não acreditava.

Confesso que tenho dificuldade em achar palavras que traduzam o tamanho da minha satisfação quando houve a possibilidade de eu fazer mestrado na área da educação e na mesma instituição que eu trabalhava. Não tive nenhuma dúvida que seria este o caminho a trilhar. Porém, apesar de todo o meu encantamento pela área da educação, não posso deixar de

mencionar que não é fácil para alguém formado na área da saúde se aventurar pelas terras férteis das ciências humanas. Percebi que o caminho no mestrado de educação não seria fácil para mim quando num trabalho em grupo, enquanto debatia com um colega formado em letras eu usei o termo “epstemiologia” (que nem existe) e meus colegas caíram na gargalhada. Este acontecimento resume muita coisa, pois, na área da saúde são comuns termos como: embriologia, microbiologia, citologia, patologia e outros. Ou seja, lá estava eu adaptando a palavra “epistemologia” à minha formação de base biológica da saúde, e pior! Criando um novo termo, a “epistemiologia” motivo da gargalhada de meus colegas. Apesar de engraçado, este ocorrido me ajudou a “colocar meus pés no chão” e perceber que o caminho seria longo, porém prazeroso. Aqui preciso deixar minha imensa gratidão aos professores do mestrado, de forma muito especial à minha orientadora, que de forma gentil, sábia e paciente me ajudaram a trilhar meu caminho no mestrado. A educação que antes era paixão hoje é amor e devo isso ao mestrado em educação.

Em suma, este é o trabalho de um menino curioso, criado num ambiente de muito amor e dedicação dos meus pais, que sempre trabalharam honestamente e me ensinaram a importância de estudar, ter opinião, ser honesto, trabalhar e ser livre. É um ato de ousadia de alguém que iniciou os estudos em outra área, mas que a vida formou para a educação. Este é o produto de um professor que vê na nutrição uma oportunidade de promover a autonomia, a saúde, a independência e a liberdade do próximo.

## INTRODUÇÃO

Vinculada à linha de pesquisa “Processos Educacionais e seus Fundamentos”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, esta dissertação resulta de um projeto de pesquisa acadêmica sobre Educação Alimentar e Nutricional (EAN), realizada em uma comunidade escolar da cidade de Uberaba, Minas Gerais.

A proposta deste estudo parte da constatação de que, atualmente, muitas crianças passam mais tempo na escola do que com os próprios pais, não sendo raro encontrarmos famílias em que os pais dedicam mais tempo ao trabalho que à família. Esta forma de organização social convida a refletir sobre os limites e as possibilidades da educação alimentar, enquanto processo educativo que permeia os âmbitos escolar e familiar, levando-se em conta uma diversidade de fatores que influenciam no comportamento alimentar dos alunos, entre eles, as percepções dos membros adultos da comunidade escolar sobre as relações entre educação, alimentação e saúde.

Estas reflexões tornam-se oportunas para a Educação na medida em que favorecem uma compreensão ampliada do autocuidado, que consideramos como uma condição fundamental para se falar em uma prática educativa realmente emancipatória. O que permite ponderar sobre a relevância científica deste estudo, que ocorre por discutir a alimentação à luz dos conceitos da área da educação. Assim, ao findar este estudo, pretendemos contribuir para o entendimento de que à escola não cabe apenas “oferecer” ao aluno refeições balanceadas. Sua função formadora exige desta instituição que se comprometa também com a construção de saberes e práticas pelas quais a comunidade escolar – e não apenas o alunado - possa reconhecer-se em seu protagonismo político, o que, em um contexto marcado pela diversidade, também ocorre quando são ouvidos e valorizados hábitos alimentares distintos, e, ao mesmo tempo, incentivadas práticas que elevem a qualidade de vida.

Práticas e hábitos alimentares nem sempre foram vistos como questões cabíveis à educação escolar. A tendência à abordagem assistencialista<sup>1</sup>, que predominou por décadas no Brasil, fazia entender que à escola cumpria oferecer merenda, mas que era à família, isoladamente, que cabia fazer com que a criança aceitasse determinados alimentos – tendo ou não conhecimento do seu valor nutricional e das relações disso com sua saúde.

---

<sup>1</sup> Entende-se por abordagem assistencialista aquela onde o indivíduo recebe passivamente aquilo que lhe é proposto, no caso, caberia ao aluno apenas comer aquilo que é oferecido. Ou seja, o aluno não participa do processo de escolha, considera o sujeito desprovido de opinião e capacidade de dizer o que é melhor para si. Este tipo de abordagem impede o empoderamento do sujeito e promove a dependência.

Um conjunto de fatores levaram à lenta alteração desta situação, entre eles as consequências, negativas para a saúde dos brasileiros e dos cofres públicos, dos novos hábitos alimentares desenvolvidos nas últimas três décadas, sob forte influência da globalização.

Nos anos de 1970 o modelo de desenvolvimento econômico, a pobreza e a má distribuição de renda intensificaram os conflitos e as manifestações de grupos sociais menos favorecidos. A abertura democrática no final dos anos oitenta provocou reflexos no funcionamento das escolas (federal, estadual e municipal), ocorrendo principalmente a ampliação das redes de ensino. Nos anos de 1980, o governo brasileiro iniciou uma série de mudanças na política nacional, pautadas principalmente em orientações e demandas internacionais. Os ecos da abertura de mercado e do neoliberalismo econômico<sup>2</sup> refletiram no funcionamento da escola pública no Brasil e, evidentemente, em Minas Gerais (FELIX, 2009).

Na década de 1990 órgãos e movimentos do setor educacional cobravam maior comprometimento do poder público com o financiamento, democratização e expansão qualificada dos sistemas de ensino. Aquele foi um período marcado por reivindicações de melhoria no ensino: financiamento, democratização e expansão qualificada, principalmente pela pressão dos novos padrões produtivos. Segundo Felix (2009), o governo centrou suas ações em ajustes fiscais e na sustentabilidade das dívidas impostas por interesses externos multilaterais. Em tal cenário, o governo determinou às escolas novas regulamentações, pautadas em interesses de grupos hegemônicos.

A ampliação das redes de ensino provocou uma reorganização nos mecanismos de gestão da educação, como: relação ensino-aprendizagem, valorização do servidor, autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola pública. Em Minas Gerais, nas primeiras eleições os candidatos apresentavam como pilares propostas de descentralização e de qualidade da educação pública. O governo de Hélio Garcia (1991-1994) defendia que a democratização da gestão educacional deveria ser vinculada a propostas de descentralização da rede. A descentralização ocorreria principalmente transferindo responsabilidade para as escolas (autonomia) e o aumento da participação da comunidade escolar através dos Colegiados Escolares (FELIX, 2009).

---

<sup>2</sup> O termo Neoliberalismo foi cunhado em referência às novas roupagens apresentadas pelo Liberalismo ao final do século XX. Os Neoliberais recorrem ao discurso fundamentado nas liberdades individuais para defenderem o entendimento de que o livre mercado é a única política capaz de conduzir ao progresso econômico (SILVEIRA, 2009).

Inúmeras lacunas ocorreram entre o discurso e a prática, as mudanças no setor educacional acabaram por seguir a doutrina Neoliberal e do setor empresarial. Ou seja, no caso específico do estado de Minas Gerais, foi adotado um discurso de descentralização da rede de ensino, chamando a comunidade a participar das decisões (responsabilização), e na gestão das escolas. Segundo Felix (2009), a partir disso, fortaleceram-se os Colegiados Escolares e a escolha de cargos de diretores passou a ser por eleição. Pouco depois, o governo passou, então, a delimitar a ação dos Colegiados sob a lógica da produção empresarial. Ao ver e lidar com alunos e familiares tais como fosse sua “clientela”, a escola acabou por restringir o conceito de comunidade escolar de Freire (2004), já que deixava de incentivar o debate espontâneo daqueles que justificam a existência da instituição escolar.

Por comunidade escolar, estamos nos referindo a um conjunto de relações e de sujeitos que inclui direção ou gestão, professores, funcionários, alunos, pais e/ou responsáveis, outros familiares, parceiros e, em alguns casos, especialistas que atuam continuamente na escola. Nesta perspectiva, a democratização da escola exige um constante exercício da comunidade em razão de fazer prevalecer uma educação de qualidade, que respeite tanto as culturas que se expressam nesta comunidade quanto às necessidades da instituição escolar para o cumprimento da sua missão (FREIRE, 2004).

Isso quer dizer que as instituições de ensino devem ser promotoras do respeito à diversidade, da dignidade, da participação social, da coexistência e do desenvolvimento de capacidades, e que, sendo a alimentação uma necessidade básica e fundamental, caberia também à escola sensibilizar a comunidade para a importância da alimentação saudável e sua relação com a saúde e qualidade de vida.

Partimos do princípio de que formação de sujeitos críticos, e o fortalecimento da autonomia, no que diz respeito à capacidade que o sujeito tem de escolher o melhor para sua saúde e sua satisfação pessoal, precisa ser revista, reavaliada e repensada, uma vez que, as estatísticas apontam que o brasileiro está com sobrepeso e que o aumento dos casos de obesidade e de diabetes, bem como de cardiopatias agravadas pelo ganho de peso, está se tornando um problema relevante para a administração pública. O consumo generalizado de alimentos industrializados, práticos e de rápido preparo, se mistura aos problemas de ordem econômica e a preconceitos alimentares, reforçados midiaticamente. A prevalência da formação para o trabalho sobre a formação para o posicionamento crítico, participativo, de autonomia e autocuidado, provoca impacto na saúde, expectativa de vida e convida a escola atual, caracterizada pela participação comunitária, a discutir este assunto.

Neste sentido, considerando como uma das finalidades da educação a promoção da autonomia, discutir os limites e as possibilidades da Educação Alimentar e Nutricional, no ensino fundamental, verificando se esta pode se legitimar como um processo educativo emancipatório, parece ser um importante passo no sentido de formar sujeitos críticos (com autonomia para decidir conscientemente, apesar do excesso de informação e das imposições de mercado e mídia em relação à alimentação) saudáveis e capazes de decidir o que é melhor para si e para o coletivo. Assim, esta pesquisa teve início na busca de autores que pactuam a favor da visão de que a educação é promotora da autonomia. Segundo Gramsci (2002), a escola é um aparelho de hegemonia, que tanto serve para reproduzir o Estado burguês no preparo de peças para o capital, quanto, pela contradição, pode propiciar a crítica e a consciência da necessidade de superar esta mesma condição. Para este autor, defensor de uma escola unitária ou humanista, a instituição de ensino deveria articular teoria e prática, unificando-as na *práxis* com vistas à *transformação da realidade social*.

Também neste sentido, Fiori (1992), defende que as instituições de ensino devem promover a conscientização do processo cultural, tornando-se centros conscientes de elaboração e renovação cultural e de todas as suas práticas. Para Freire (1987), as instituições de ensino deveriam promover a valorização e a conscientização de uma cultura do autocuidado. E para Boog (1999) numa escola apta a contribuir para a emancipação dos sujeitos e a transformação social, a educação alimentar e nutricional, da qual deve fazer parte a discussão dos significados e sentidos da alimentação, ocupa um papel de destaque no quadro de iniciativas necessárias para a melhoria do presente e do futuro da sociedade brasileira.

Cabe ressaltar que esta ênfase na importância da escola para a promoção da saúde, não é nova. Ainda na década de 1980, a Carta de Ottawa (1986) vem defender que a saúde deva ser construída em todos os espaços ocupados pelo homem, ou seja, onde se aprende, onde se trabalha, onde se brinca e onde se ama. Por essa perspectiva, a saúde seria construída individualmente, com o desenvolvimento da autonomia, e socialmente, no encontro entre os indivíduos e grupos. As instituições de ensino deveriam promover a valorização e a conscientização de uma cultura do autocuidado, marcada pelo *empoderamento* que, na concepção de Freire (1987), consiste em um processo pelo qual ocorre o desenvolvimento da capacidade dos sujeitos de, por si mesmos, realizarem mudanças e ações que levem à superação de uma situação de opressão e de silenciamento.

O processo de empoderamento envolve um processo de conscientização, a passagem, de um pensamento ingênuo – para uma consciência crítica. Mas isto não se dá no vazio, numa posição idealista, segundo a qual, a

consciência muda dentro de si mesma, através de um jogo de palavras num seminário. A conscientização é um processo de conhecimento que se dá na relação dialética homem-mundo, num ato de ação-reflexão, isto é, se dá na práxis (FREIRE, 1979). Conscientizar não significa manipular, conduzir o outro a pensar como eu penso; conscientizar é “tomar posse do real”, constituindo-se o olhar mais crítico possível da realidade; envolve um afastamento do real para poder objetivá-lo nas suas relações (BAQUERO, 2012, p. 181).

Dentro dessa linha de ação, o conceito de saúde empregado não mais se restringe ao conceito biomédico, pelo qual a saúde era reduzida à ausência de doença. A VIII Conferência Nacional de Saúde, ocorrida em Brasília no ano de 1986, conceitua a saúde de forma ampla, dizendo ser este um recurso para a vida “[...] resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso aos serviços de saúde”. Ou seja, a saúde seria resultante também “das formas de organização social” (BRASÍLIA, CNS, 1986).

Esta ampliação do conceito de saúde, e, a ênfase no *empoderamento* dos sujeitos, levam ao entendimento de que promover saúde não é o mesmo que apregoar um estilo de vida saudável, como muitas vezes vemos em discursos escolares e em programas televisivos. Ao contrário. Dentro desta perspectiva, promover saúde é estabelecer um processo educativo dialógico que seja favorecedor da busca de um bem-estar global, individual e coletivo. É estabelecer um processo no qual o outro seja reconhecido e incentivado a reconhecer-se como sujeito autônomo e consciente.

Baquero (2007) observa, entretanto, que um dos entraves ao empoderamento emancipatório, no que refere à questão da saúde e do autocuidado, é a atuação de organizações verticais e hierárquicas que constroem a ação coletiva e silenciam os sujeitos. É o que se vê, por exemplo, nas ações caracterizadas pelo clientelismo.

Provavelmente é o clientelismo a força mais poderosa que obstaculiza o desenvolvimento de uma cidadania politizada e mobilizada para a preservação e defesa de seus direitos, principalmente em países como os nossos que vivem uma assimetria entre liberdade e igualdade e onde o capitalismo contemporâneo produz pobreza e marginalidade endêmica, construindo fortes redes clientelísticas financiadas com recursos públicos (BAQUERO, 2007, p. 154).

Se a verticalização é um obstáculo ao empoderamento, a horizontalidade e o comprometimento com uma metodologia participativa estão entre as condições mais favorecedoras de projetos educacionais emancipatórios.

Dentre estes projetos, cabe citar a estratégia Escola Promotora de Saúde, que hoje inspira um número considerável de projetos semelhantes. A Escola Promotora de Saúde consistiria em uma instituição escolar que

[...] tem uma visão integral do ser humano, que considera as pessoas, em especial as crianças e os adolescentes, dentro do seu ambiente familiar, comunitário e social. Ela fomenta o desenvolvimento humano saudável e as relações construtivas e harmônicas, promove aptidões e atitudes para a saúde, conta com um espaço físico seguro e confortável, com água potável e instalações sanitárias adequadas, e uma atmosfera psicológica positiva para a aprendizagem. Ela promove a autonomia, a criatividade e a participação dos alunos, bem como de toda a comunidade escolar (OPAS, 1998).

Sabemos que este perfil de instituição escolar está longe de constituir a realidade mediana encontrada nas escolas públicas brasileiras, e não apenas porque sejam relativamente poucas as escolas que aderiram plenamente ao projeto original. Uma questão que se coloca, mesmo naqueles casos em que a escola se compromete com a promoção da saúde, mas não dispõe do espaço físico e dos recursos materiais acima citados, é o estabelecimento de relações verticalizadas, pelas quais se parte do princípio de que o aluno e seus familiares “nada sabem” e que por isso “precisam” do saber proveniente dos profissionais reunidos na escola.

A formação destes profissionais é uma segunda questão relevante. No caso do projeto Escolas Promotoras de Saúde, o profissional da saúde, envolvido cotidianamente na promoção de ações diversificadas junto à comunidade escolar, teria que ter bem desenvolvidas as habilidades necessárias para: compreender a extensão do conceito de comunidade escolar; ouvir e respeitar manifestações da diversidade cultural; reconhecer especificidades da cultura institucional, e aprender com os membros da comunidade. Ou seja, teria que ser também um educador, apto a desenvolver a promoção da saúde *enquanto processo educativo* dialógico e participativo.

Movimentando o olhar no sentido de ampliar o horizonte e, em seguida, focando para destacarmos a questão condutora deste estudo, é preciso considerar que, diferente de um passado próximo, cabe à escola ir além de “matar a fome” e oferecer uma merenda balanceada. Através da participação social, a escola deve promover a autonomia e o entendimento da relação entre alimentação saudável, saúde e a qualidade de vida. À vista disso, a questão condutora que nos move, é: como é trabalhada e quais espaços a Educação Alimentar e Nutricional ocupa no cotidiano da comunidade escolar de uma escola municipal considerada como modelo, da cidade de Uberaba, MG?

A partir dessa questão, estabelecemos como objetivo geral compreender os limites e as possibilidades da Educação Alimentar e Nutricional, no ensino fundamental, verificando se esta pode se legitimar como um processo educativo emancipatório. Os objetivos específicos são: 1) apresentar o estado da arte da EAN nos últimos cinco anos; 2) contextualizar historicamente a EAN enquanto política pública; verificar os espaços e o tipo de abordagem destinada à questão alimentar e nutricional em uma escola de Uberaba-MG; 3) analisar em referida comunidade escolar, práticas educativas relacionadas à questão alimentar e nutricional; 4) analisar comparativamente as percepções de membros da comunidade escolar sobre as relações entre educação, alimentação e saúde; 5) discutir a inserção e legitimação dos temas Educação Alimentar e Nutricional (EAN) e o Empoderamento no cotidiano escolar.

O estudo ocorreu em uma escolada rede municipal, onde um projeto guarda-chuva, no qual a presente pesquisa se insere, já estava em desenvolvimento. Como critério para a escolha da escola, o projeto mais amplo pondera que o fato de se tratar de uma escola modelo sugere que as ações educativas ali desenvolvidas estejam mais próximas daquilo que, na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), é reputado como um ideal a ser alcançado (MÁRQUES, 2012). Além disso, a existência de uma parceria entre a escola e a Universidade de Uberaba, que permite o desenvolvimento de componentes práticos dos cursos de Medicina e de Odontologia com turmas do ensino fundamental I, também foi um fator relevante, posto que indicativo de abertura por parte da gestão e mesmo de familiarização com os trâmites burocráticos exigidos para a permanência, em suas dependências, de pessoas estranhas à comunidade escolar.

Para pensar na relevância deste estudo, primeiro precisamos considerar a alimentação como um pré-requisito básico, assim como respirar ou dormir. Em seguida é preciso ir além do conceito de ração balanceada. No ritual de preparo e consumo da comida nós humanos reafirmamos nossa identidade, valorizamos nossa cultura, celebramos a comunhão, criamos, amamos, expressamos nosso carinho, solidariedade, espiritualidade e religiosidade (VALENTE, 2002).

A vida agitada do capitalismo urbano-industrial promove a busca por alimentos industrializados (rápidos e práticos), concentrando o capital nas mãos das grandes empresas e corporações e promovendo, ao mesmo tempo, um impacto negativo na saúde das pessoas. Neste contexto, a EAN adquire uma relevância, não apenas no que diz respeito à alimentação saudável, mas na direção de transformar a nação. A soberania de um país, a dignidade de um povo tem como primeiro passo garantir a alimentação saudável (VALENTE, 2002).

A importância desta pesquisa e de futuras pesquisas que discutam a EAN dentro dos conceitos da área da educação, emerge ao considerar a grande contribuição que os conhecimentos da educação poderão trazer no sentido de entender a alimentação como um instrumento de fortalecimento da cultura, da identidade, da autonomia e de respeito à diversidade.

A investigação realizada neste trabalho envolveu pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica, que envolve tanto a leitura de todo o referencial teórico quanto um estudo do estado da arte, abordou dois eixos: Educação alimentar e nutricional e Educação como prática emancipatória, e teve como fonte as bases de dados Banco de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos, ambas da CAPES. Quanto à pesquisa de campo, esta foi realizada a partir do que Lüdke e André (1986) chamam de “pesquisa de tipo etnográfico”, que consiste na adaptação de procedimentos da etnografia, exigindo, do pesquisador, um constante movimento de construção e reconstrução (de acordo com o desenrolar da pesquisa) das bases teóricas, das estratégias de coleta de dados e do "esquema" de trabalho.

Os sujeitos participantes da pesquisa, feita junto a membros da comunidade escolar de uma instituição pública municipal na qual é oferecido o ensino fundamental, foram: 19 crianças de duas turmas escolares (sendo 10 de uma turma de seis anos e nove de outra, de 10 anos), bem como os quatro professores das mesmas turmas. Em momento posterior, foram abordados quatro funcionários da escola, atuantes em setores distintos, e uma amostra das famílias das crianças (três responsáveis por crianças da turma de seis anos e três por crianças da turma de 10).

Indo ao encontro da tradição antropológica, os dados foram obtidos por meio de observação participante, de conversas informais e de entrevistas semiestruturadas realizadas com adultos da comunidade escolar – pais, professores e funcionários. Além desses recursos, fizemos uso de um questionário misto, que foi aplicado às crianças conforme será detalhadamente explicado no capítulo 2.

A sistematização dos dados provenientes deste instrumento foi obtida pelo processo de tabulação acrescido do agrupamento de declarações com significados semelhantes, que depois foram configuradas em classes de respostas, discutidas à luz do referencial teórico.

Os dados foram trabalhados a partir da Triangulação, em dois níveis. No primeiro nível ocupando vértices distintos: (i) pesquisa bibliográfica; (ii) observação sistematizada, (iii) dados obtidos junto aos sujeitos por meio de questionários e entrevistas. No segundo nível

ocupando os vértices: (i) alunos; (ii) familiares; (iii) professores e outros profissionais da escola.

A dissertação organiza-se em três capítulos. O primeiro, objetiva traçar um perfil do histórico de desenvolvimento da temática da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no Brasil. Desta forma, analisando a produção científica a respeito do assunto, pretende-se ilustrar o caminho percorrido até as discussões atuais a respeito.

No segundo capítulo, detalhamos nosso percurso metodológico, argumentando quanto às escolhas e fundamentando-as teórica e metodologicamente. Este capítulo aborda como os dados foram obtidos, trabalhados e analisados. Assim, além da discussão quanto à metodologia e a epistemologia a ela subjacente, com o objetivo de contextualizar e situar o leitor no universo da pesquisa, apresentamos a cidade de Uberaba discorrendo brevemente sobre sua história, contextualizamos a escola e esboçamos um perfil dos participantes da pesquisa.

No terceiro capítulo, serão analisados os dados referentes, especificamente, às percepções dos participantes sobre a relação entre alimentação, saúde e qualidade de vida, bem como se há e como acontecem as ações de EAN para os alunos de seis e dez anos da escola pesquisada.

## 1 EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO BRASIL

O primeiro capítulo objetiva apresentar um histórico do desenvolvimento da temática da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no Brasil. Neste capítulo, que se divide em duas seções, contextualizamos historicamente a Educação Alimentar e Nutricional no Brasil. No item 1.1 apresentamos um levantamento dos principais estudos e trabalhos sobre a EAN, realizados no país nos últimos dez anos<sup>3</sup>. Trata-se de um mapeamento do estado do conhecimento, feito a partir de bases de dados de larga utilização. No item seguinte, 1.2, objetivamos contextualizar historicamente a EAN, dando ênfase à sua inserção no âmbito das políticas públicas para a Educação.

### 1.1 EAN: UM ESTUDO DO ESTADO DA ARTE

Os dados aqui apresentados e discutidos foram coletados entre os anos de 2012 e segundo semestre de 2013, mesmo período onde ocorreram as visitas à unidade escolar, a elaboração do caderno de campo, a aplicação do instrumento de avaliação com as crianças e as entrevistas com os adultos que participaram da pesquisa. Os dados das entrevistas e da atividade com as crianças foram coletados entre os meses de abril, maio e junho de 2013.

Segundo informação obtida no Portal de Periódicos da CAPES, nos últimos dez anos foram publicados, no Brasil, 52 artigos que têm como assunto a expressão exata “Educação Alimentar e Nutricional”. Analisando os resumos o que constatamos, contudo, foi que poucos destes textos voltam-se à EAN na educação escolar.

Tabela 1: Artigos publicados - Portal de Periódicos da CAPES (2006-2016)

	Educação Alimentar e Nutricional
Educação Alimentar e Nutricional	52
Ensino Fundamental	1
Educação Fundamental	0
Educação Básica	0

Fonte: elaborado pelo autor

O quadro indica que, quando colocamos este primeiro descritor (“Educação Alimentar e Nutricional”) em cruzamento com o termo “Ensino Fundamental”, também usando a expressão exata como assunto, o que resta é um único artigo: o trabalho “*Programa*

<sup>3</sup> O aumento da amplitude da pesquisa de cinco para dez anos ocorreu como tentativa de encontrar mais pesquisas sobre o assunto, ou seja, devido à escassez de pesquisa da área de educação a respeito do tema.

de *Educação nutricional em escola de ensino fundamental da zona rural*”, publicado em 2010 por Maria Cristina Faber Boog.

Neste trabalho, a pesquisadora sugere que novos programas e tecnologias em EAN tenham como ponto de partida o diagnóstico da comunidade, seus valores e representações e não apenas a ciência da nutrição. Segundo a autora, as práticas de EAN com esta fundamentação despertam o interesse pela atividade além de valorizar o trabalho, a história, a identidade cultural e a autoestima das famílias que constituem a comunidade escolar.

Retomando o mapeamento do estado do conhecimento, ao verificar os títulos dos periódicos onde foram publicados os 52 artigos antes mencionados, vemos que os periódicos se repetem. Trata-se de duas revistas de alimentos e nutrição, dois cadernos de saúde pública, três revistas de ciência e saúde coletiva, uma revista de ciência e tecnologia de alimentos, um jornal de pediatria, uma revista brasileira de promoção da saúde, uma revista de microbiologia, duas revistas de nutrição, duas revistas de saúde pública e duas revistas de vigilância sanitária. Ou seja, a maior parte dos 52 estudos publicados por estes 17 periódicos é das áreas de ciências biológicas e da saúde. E, o que chama mais nossa atenção: nenhum deles foi publicado em periódico da área de educação.

Fazendo um parêntese na busca por trabalhos e artigos nos sites especializados, com intuito de ampliar o horizonte das pesquisas, foi possível notar que clicando no título do trabalho da autora Maria Cristina Faber Boog, publicado em 2010, “*Programa de Educação nutricional em escola de ensino fundamental da zona rural*”, ainda na página do Portal de Periódicos da Capes, ocorre o direcionamento para o portal Scielo onde se encontra o trabalho publicado na Revista de Nutrição (*Brasilian Journal of Nutrition*). Nesta página é disponibilizada, na aba lateral direita, uma lista dos últimos lançamentos impressos relacionados aos descritores. Aparecem 20 lançamentos recentes, dos quais 16 são artigos. Destes, apenas dois tratam de EAN.

O primeiro, datado de 2011, é de autoria de Júlia Macedo Bueno, e intitula-se *Educação alimentar na obesidade: adesão e resultados antropométricos*. No artigo, a autora avalia a adesão de indivíduos com excesso de peso a um programa de Educação Alimentar e a evolução antropométrica. No estudo a autora destaca a alta desistência dos participantes do programa, 50% do total. A autora explica a alta desistência a fatores intrínsecos e extrínsecos e que, o programa de Educação Alimentar (EA) mostrou-se eficiente na redução de peso e de medidas entre aqueles que permaneceram até o fim.

O segundo estudo é de Juliana Brandão Pinto de Castro, publicado em fevereiro de

2015 com o título “*Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço!*”: a *décalage* como ferramenta para compreensão de práticas corporais e alimentares. Nele, a autora lembra a necessidade de debater as práticas corporais e alimentares para além da lógica biomédica e recorre à *décalage*<sup>4</sup> para compreender o abismo entre aquilo que é dito pelos profissionais de saúde e o que é praticado pelos mesmos. Apesar de a Alimentação e Nutrição pertencerem a um universo transdisciplinar, os estudos em sua maioria seguem a lógica biomédica. A autora defende que as pesquisas de Alimentação e Nutrição com interface com as Ciências Humanas e Sociais possibilitam o diálogo entre teoria e prática. Segundo ela, em relação às orientações nutricionais e de atividade física existe um grande distanciamento entre o sentido atribuído pelo sujeito e o significado biomédico das recomendações. Soma-se a este cenário o estilo de vida apressada que desfavorece o desenvolvimento de práticas saudáveis. Desta forma, o estudo não propõe uma intervenção ou mudança de conduta, mas sim, um processo compreensivo e interpretativo como contribuição para o aumento de chances de se propor futuramente intervenções no espaço social da saúde. Aqui fechamos o parêntese nas pesquisas nas bases de dados.

Retornando as buscas na mesma base de dados, o Portal de Periódicos da CAPES, e alterando o segundo descritor para “Educação Fundamental”, e, em seguida para “Educação Básica”, não aparece nenhum resultado. Isso não significa, entretanto, que a questão da educação alimentar e nutricional não seja assunto de interesse para aqueles que voltam seus estudos à educação escolar, como sugere a pesquisa feita em outro banco de dados, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Em levantamento complementar realizado em referido banco de teses e dissertações, utilizando a opção “todos os campos”, da busca avançada, foram encontrados 20 estudos que trazem exatamente o termo Educação Alimentar e Nutricional, divididos nas seguintes áreas do conhecimento: cinco pesquisas de enfermagem; quatro produções da área de ensino de ciências e matemática; três trabalhos de nutrição; três estudos de pediatria; um da área de administração; um da área de cardiologia; uma da área de saúde coletiva; um da área de saúde e biológicas e um estudo da área de educação.

A partir dos resumos, constatamos que os trabalhos produzidos na área de enfermagem têm como foco intervenção para promoção da saúde, determinação de perfil nutricional e de consumo de alimentos. Na área de ensino de ciência e matemática apenas um trabalho com o

---

<sup>4</sup> A autora se apropria do termo francês com significado próximo a “defasagem” para fazer referência à distância entre o discurso e a prática.

título “*Atividades educativas para promoção de práticas alimentares saudáveis em uma escola de Primavera do Leste, Mato Grosso, Brasil*”, publicado em 2012 por Elizangela Oliveira Soares no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências pela Universidade de Brasília. A pesquisa, diz a autora, teve como objetivo implementar e avaliar ações educativas realizadas em sala de aula voltadas para a promoção da alimentação saudável, o que foi feito utilizando a Metodologia da Problematização. Segundo explica Soares (2012), as atividades foram realizadas com 28 adolescentes, e os resultados indicaram mudanças relacionadas ao conhecimento e comportamento alimentar dos alunos após a intervenção, além da aprovação, pelos adolescentes, da Metodologia da Problematização como método para trabalhar a temática educação em saúde no Ensino Fundamental.

Dentre as três produções vinculadas à área de Nutrição, destaca-se o trabalho intitulado “*Ações de Alimentação e Nutrição em Escolas Participantes do Programa Saúde na Escola*” autoria de Maria Janaína Cavalcante Nunes, apresentado em 2011 no mestrado acadêmico em Nutrição e Saúde pela Universidade Federal de Goiás. A autora faz um retrato das ações de alimentação e nutrição desenvolvidas nas escolas públicas que fazem parte do Programa Saúde na Escola (PSE). O trabalho evidencia a realização de ações pontuais de alimentação e nutrição, e a necessidade de investir na formação das equipes no PSE em temas vinculados à alimentação e nutrição na escola. As outras duas produções na área de nutrição tratam de promoção da uma alimentação saudável na escola através de hortas e da participação coletiva.

Merece destaque o trabalho publicado na área de Saúde e Biológicas intitulado “*Saúde Alimentar Nutricional e Ambiental: um desafio da Educação Escolar em Goiânia-GO*”, defendido em 2011 por Orcantina Ione Teles Ferreira. Para compor sua dissertação, a autora pesquisou 22 escolas estaduais de ensino fundamental de Goiânia, entrevistando 1346 alunos e 275 professores. Assim, faz uma análise quantitativa do desenvolvimento de ações didáticas de Educação Alimentar e Ambiental e da merenda escolar segundo parâmetros nutricionais e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Chama atenção, nos dados do trabalho, o fato de mais da metade dos alunos não gostarem da alimentação oferecida, entre outros fatores, por ser repetitiva e também devido ao pouco tempo de intervalo. Essa informação vai ao encontro das constatações ocorridas em campo. Em certa ocasião, na sétima semana de visitas à escola, quando observava o intervalo das crianças resolvi perguntar a duas crianças se elas já haviam tomado o lanche da escola. Elas responderam: “*Eu não gosto da comida*”.

A autora conclui que, entre outras ações é preciso o envolvimento dos alunos, a qualificação dos professores e que a presença do nutricionista pode melhorar a qualidade da alimentação servida na escola.

Retornando à pesquisa bibliográfica, utilizando como primeiro descritor em todos os campos exatamente o termo “Ensino fundamental” e acrescentando, da mesma forma, como segundo descritor o termo “Educação Alimentar e Nutricional” ocorrem os mesmos 20 registros, destes apenas um da área de educação. A dissertação publicada em 2011 pelo Mestrado Acadêmico em Educação nas Ciências da Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul da autora Rosemeri Aquilla intitulado “*A Educação Alimentar e Nutricional no espaço escolar: saber, sabor e saúde*”. A autora considera a escola como espaço de formação humana, portanto apropriado para o desenvolvimento de ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN).

A autora discorre sobre segurança alimentar, influência da mídia e legislação sobre o assunto. A autora aponta os modelos de gestão escolar dos municípios de Horizontina e Pinheirinho do Vale, ambos localizados no Estado do Rio Grande do Sul, por aproveitarem o espaço da merenda escolar pedagogicamente. Nesses locais o foco está em atividades práticas onde a EAN é discutida no cultivo de horta escolar, encenações teatrais, contação de histórias, oficinas de culinária, dentre outras. A autora finaliza lembrando que para ter êxito nas ações de EAN é preciso planejamento da escola sobre o tema, o envolvimento da Comunidade Escolar e o vínculo entre a cultura familiar e o que é desenvolvido dentro da escola. Para a autora, qualquer atividade prática de educação alimentar deve ser acompanhada de uma explicitação das razões de uma alimentação saudável.

Objetivando encontrar mais estudos sobre a temática Educação Alimentar, Educação Alimentar e Nutricional na escola e na área de educação, optou-se pela utilização de mais descritores para este fim. Ainda utilizando como fonte de pesquisa o Banco de Teses da CAPES, iniciou-se a busca por trabalhos que contivessem os termos “Educação Alimentar” e “Ensino Fundamental” em seus resumos. Como resultados, foram encontrados cinco trabalhos, todos eles dissertações de mestrado defendidas após 2010. Em continuidade, o segundo descritor foi substituído pelo termo “Escola”, resultando, assim, em onze produções. Ao final, este descritor foi novamente substituído, desta vez pelo termo “Educação Básica”, para o qual não obtivemos nenhum resultado.

Ao alterar o primeiro descritor para “Educação Alimentar e Nutricional”, mantendo o cruzamento com “Ensino Fundamental”, o número de produções foi reduzido a três

dissertações: uma da área de administração, uma de ensino em ciências e matemática e uma de ciências biológicas. Em cruzamento com “Escola” surgiram sete dissertações e, com “Educação básica”, novamente nenhum trabalho foi apontado, conforme se pode observar no quadro que sintetiza o mapeamento. Os descritores “Educação Alimentar e Nutricional” e “Educação Alimentar” não foram cruzados por fugir do foco desta pesquisa.

Quadro 1: Dissertações e Teses – Banco de Teses da CAPES (2006-2016)

1º Descritor	Educação Alimentar e Nutricional	Educação Alimentar
<b>2º Descritor</b>		
<b>EAN</b>	20 Dissertações. Áreas: Enfermagem (5) Ciências e matemática (4) Nutrição (3) Pediatria (3) Administração (1) Cardiologia (1) Saúde coletiva (1) Saúde e biológicas (1) Educação (1)	-----
<b>Ensino Fundamental</b>	3 Dissertações. Áreas: Administração (1) Ensino de ciências e matemática (1) Saúde e biológicas (1)	5 Dissertações. Áreas: Administração (1) Educação (1) Ensino de ciências e matemática (1) Nutrição (1) Saúde e biológicas (1)
<b>Escola</b>	7 Dissertações. Áreas: Ensino de ciências e matemática (3) Nutrição (1) Cardiologia (1) Enfermagem (1) Saúde e biológicas (1)	11 Dissertações. Áreas: Ensino de ciências e matemática (3) Nutrição (2) Educação (2) Cardiologia (1) Enfermagem (1) Genética (1) Saúde e biológicas (1)
<b>Educação Básica</b>	Nenhum registro	Nenhum registro

Fonte: elaborado pelo autor.

Considerando que estas seriam as dissertações de mestrado e teses defendidas no Brasil nos últimos dez anos, sobre o tema, o quadro nos permite ponderar que a área da Educação ainda está pouco envolvida com a discussão da Educação Alimentar e Nutricional (EAN), o que reforça a relevância da pesquisa aqui apresentada. Em um total de 46 trabalhos que apareceram utilizando todos os descritores, apenas quatro referem-se a pesquisas específicas da área de Educação. Também merece destaque o fato de que, entre todos os trabalhos, 24 estudos propõem-se a discutir EAN e Educação Alimentar a partir de ciências

das ciências biológicas e da saúde (nutrição, enfermagem, pediatria, cardiologia, saúde coletiva). Isto demonstra uma hegemonia da visão biomédica sobre a alimentação e nutrição que, sabidamente, são fenômenos transdisciplinares.

Em relação ao levantamento feito no Banco de Teses e Dissertações da Capes foi possível verificar que o assunto EAN na escola é pouco estudado. Nos poucos estudos sobre EAN na escola a análise é feita principalmente à luz das percepções da área de saúde e nutrição, o que parece insuficiente para alcançar a amplitude do tema. Nas três dissertações que debatem o tema EAN na escola os autores apontam para a necessidade de se investir na formação de professores para trabalhar com essa temática.

Utilizando outra base de pesquisa, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foi feita uma seleção de estudos, nos últimos dez anos que continham os termos “Educação Alimentar e Nutricional” e “Ensino Fundamental” em todos os campos e foram encontrados 25 estudos, sendo 21 dissertações e quatro teses. Destes trabalhos a grande maioria trata de temas como: estado nutricional de crianças e adolescentes nas escolas; análise da alimentação, dos alimentos comercializados e da composição de nutrientes da merenda escolar; promoção da saúde; álcool e tabaco dentre outros temas. Apenas sete trabalhos discorrem sobre EAN nas escolas, sendo cinco dissertações e duas teses, apresentadas a seguir.

No município de Rio Verde – GO foi realizado um estudo intitulado “*A educação alimentar e nutricional nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Rio Verde- GO*”. A dissertação, apresentada em 2008, por Hellen Cristina de Oliveira Cabral, no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. O estudo teve como objetivo avaliar o estado nutricional e os hábitos alimentares de escolares de seis a 10 anos e verificar a presença dos temas alimentação e nutrição no currículo escolar. Participaram do estudo três escolas públicas municipais. A autora enfatiza o estado nutricional e os hábitos de consumo das crianças, em relação às questões de ensino a autora conclui que é necessário investir na formação dos professores, que é preciso maior participação da comunidade escolar e a EAN como conteúdo no Projeto Político Pedagógico.

A dissertação de Danielle Falkenbach, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2014, intitula-se *Conhecimentos, atitudes e práticas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre nutrição e alimentação na rede municipal de ensino de Sapucaia do*

*Sul/RS*. O estudo avaliou os conhecimentos, atitudes e práticas de alimentação e nutrição de professores do ensino fundamental. Participaram do estudo 288 professores, estes responderam a um questionário estruturado para avaliar o conhecimento sobre alimentação e nutrição. Os resultados mostram que em média os professores acertaram menos da metade das questões (41% de acerto), embora a maior parte dos professores seja graduada, lecionem há mais de 10 anos e considere possuir bons conhecimentos. Além disso, os professores se baseiam em fontes pouco confiáveis, e o livro didático o meio mais utilizado. Vale lembrar o livro didático tem sido criticado em outros trabalhos. A autora conclui chamando a atenção para a necessidade de se investir na qualificação de professores.

Em 2005, na dissertação de Neuza Mainardi apresentada ao Programa de Mestrado da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo, intitulada *A ingestão de alimentos e as orientações da escola sobre alimentação*, sob o ponto de vista do aluno concluinte do ensino fundamental a autora pesquisou a ingestão alimentar e a orientação da escola sobre alimentação sob o ponto de vista de 1414 alunos do ensino fundamental. O estudo mostra que, segundo a opinião dos alunos, a família é a maior responsável por formar seus hábitos alimentares e que a contribuição da escola, no que diz respeito à EAN, é pequena. Neste estudo a autora fez um levantamento das principais sugestões dos alunos para que a escola pudesse atender melhor suas necessidades em relação ao tema. As principais sugestões foram: variar o cardápio; aumentar o número de orientações e palestras dos professores sobre EAN; oferecer produtos mais saudáveis nas cantinas escolares.

A sugestão de variar o cardápio poderia ser útil à escola de acordo com as observações de campo. Pois, como a merenda da tarde é constituída basicamente de arroz e feijão os alunos acabam “almoçando” duas vezes o que contribui para tornar a dieta monótona e pouco atrativa.

Em uma dissertação intitulada *“Análise de conteúdos de nutrição em livros didáticos do ensino fundamental”*, apresentada em 2009 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a autora Carolina Brígida Lemos analisou dois aspectos. Primeiro, se os conceitos de nutrição e alimentação apresentados nos livros didáticos de ciências dos anos finais do ensino fundamental contribuem para a construção de um conhecimento capaz de permitir ao aluno entender rótulos e tabelas de nutrição, pois, para a autora, esse conhecimento é capaz de desenvolver no estudante um posicionamento crítico ao ler e assistir anúncios de alimentos. Segundo, comparar os conhecimentos de nutrição e alimentação dos livros didáticos com os conhecimentos trabalhados durante a formação de professores de Ciências. Segundo a autora

os livros analisados deixam a desejar por não fornecem uma base de conhecimentos que permita ao aluno ler e entender tabelas nutricionais e apresentam distanciamentos e aproximações entre o que se encontra nos livros e o que existe na bibliografia básica de formação dos professores de ciências. As constatações da autora puderam ser observadas em campo ao percebermos que a maioria dos alunos preferem alimentos como: refrigerantes, salgadinhos, biscoitos recheados e sorvetes no lugar da merenda, que por ser balanceada poderia trazer melhores benefícios à saúde.

Outra dissertação que aparece no levantamento é a do mestrado de Saúde Pública da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo em 2008, área de concentração nutrição, intitulado *Atividades para promoção de alimentação saudável em escolas de ensino fundamental do município de Guarulhos, SP* da autora Bianca Assunção Iuliano. A pesquisa foi realizada em treze escolas do ensino fundamental de Guarulhos, 20% do total de escolas de ensino fundamental do município. A análise das atividades para promoção de alimentação saudável mostra que os principais temas tratados são: o estímulo ao consumo da merenda (100% das escolas estudadas), a saúde, hábito ou comportamento alimentar, valor nutricional, higiene pessoal e de alimentos. Na observação da rotina escolar é preciso pronunciar um fato sobre a higiene dos alunos. Num certo dia observei que as funcionárias haviam acabado de limpar o banheiro atrás da cantina, ao entrar no banheiro notei que não havia sabão e nem folha de papel no banheiro, as crianças fazem suas necessidades, lavam as mãos apenas com água e enxugam nas roupas. Este tipo de situação ocorreu durante todo o período da observação de campo, e, expõe as crianças a risco de contaminação de alimentos e infecções graves.

A autora também destaca que em relação às estratégias utilizadas para a promoção de alimentação saudável, as aulas relacionadas à alimentação são utilizadas em todas as escolas, apenas quatro escolas utilizam aulas práticas, destas duas realizam oficinas culinária e apenas 1 utiliza os alimentos colhidos na horta da escola para realizar as oficinas de culinária e na higiene de alimentos. O trabalho mostra a prevalência da oratória nas atividades de promoção da alimentação saudável, poucas atividades direcionadas aos pais e baixa participação da comunidade escolar no processo.

A tese de Érika Marafon Rodrigues Ciacchi intitulada “*Criança saudável, educação dez: a trajetória de um projeto interministerial de educação alimentar e nutricional*”. A tese foi apresentada no programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas em 2013. A autora pesquisa o projeto de Educação

Alimentar e Nutricional (EAN) do governo federal, denominado Criança Saudável, Educação Dez, desenvolvido pelos Ministérios de Desenvolvimento Social e Combate à Fome em parceria com os Ministérios da Saúde e da Educação nos anos de 2005 e 2006. A autora faz uma análise histórica das primeiras cartilhas de Saúde na Escola e traça um panorama histórico das políticas de Saúde na Escola. Ao fazer a análise a autora chega à conclusão que as práticas de Educação em Saúde estão sempre contidas num cenário político, acadêmico, científico e social, ou seja, são determinadas historicamente. Normalmente estas práticas são geradas politicamente, articuladas pelo saber científico e educacional e veiculada utilizando objetos da cultura. No caso específico do projeto *Criança Saudável, Educação Dez*, a autora elogia a iniciativa interministerial, porém, aponta falhas como a concentração de poder sobre as práticas educativas em saúde nas instâncias governamentais, prejudicando o diálogo e a autonomia da sociedade civil. Este tipo de equívoco faz com que o projeto adquira características de transmitir conhecimento. Semelhante aos trabalhos supracitados, a autora também chama atenção para a necessidade de se investir na formação de professores do ensino fundamental.

A outra tese selecionada foi de Cláudia Sales Alcântara et al. intitulada “*A Razão e os Sentidos, a Prescrição e a Experiência: Friedrich Schiller e as Possibilidades de uma educação Alimentar Estética*” publicada em 2013 pela Universidade Federal do Ceará. Em sua tese a autora propõe o uso da literatura como estratégia de Educação Alimentar menos descritiva e mais significativa na vida das crianças. Participaram do estudo sete crianças do 5º ano do Ensino fundamental, foi utilizado o livro “*Almanaque Maluquinho – Julieta no mundo da culinária*” de Ziraldo, além de laboratório de culinária, preparo de receitas do livro. A autora destaca o contato direto com alimento, o prazer na hora de fazer e comer, a experimentação de novos alimentos, o prazer de comer junto com o outro, o respeito ao outro e o sentimento de solidariedade como frutos do trabalho. Além disso, a utilização de uma estratégia lúdica e de atividades práticas em um campo do saber marcado pela linguagem técnica de prescrição.

O hábito de comer junto com o outro não parece ser trabalhado na escola como observamos em campo. Em várias ocasiões observando o intervalo das crianças observei que a maior parte das crianças anda pelo pátio conversando e comendo, algumas empoleiradas no vidro observando a aula de natação. As professoras ficam conversando na porta das salas enquanto as crianças brincam, também pelo fato da comida “pertencer” apenas aos alunos.

Com vistas a encontrar mais estudos sobre o tema a ampliar o horizonte teórico,

realizamos outro levantamento, utilizando a mesma base, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Buscando estudos contendo os termos “Ensino Fundamental” e “Educação Nutricional” em todos os campos, foram encontrados 42 resultados referentes a trabalhos defendidos nos últimos dez anos. Deste total, quatro pesquisas tratam de sobrepeso e obesidade dos alunos, quatro pesquisas analisam aspectos técnicos e nutricionais da merenda escolar, quatro estudos são direcionados à análise do estado nutricional de escolares, três estudos verificam o estado nutricional e consumo alimentar de escolares, dois analisam o tema saúde na escola, dois discorrem sobre atividade física na escola e um versa sobre alimentação saudável no ambiente escolar. Em síntese: mais da metade dos estudos não discutem as possibilidades da EAN no ambiente escolar. A EAN, na maioria dos trabalhos, é apontada como uma maneira de se combater a obesidade, ou alcançar um nível adequado de nutrientes, ou ainda como uma das formas de se atingir um bom desempenho escolar principalmente associada a atividades físicas. Novamente, assim como no levantamento anterior é possível verificar que a EAN é vista basicamente como uma forma de se evitar adoecimento e de promover a saúde.

Apenas sete estudos foram selecionados por abordar o tema a partir de um olhar das ciências humanas e sociais, dos quais seis dissertações e uma tese de doutorado. Das seis dissertações encontradas uma aparece também no levantamento anterior (Banco de Teses da Capes), as outras cinco dissertações e uma tese são exatamente as mesmas apresentadas acima quando utilizados os descritores “Educação Alimentar e Nutricional” e “Ensino fundamental”.

Ao acessar a palavra-chave “Alimentação escolar”, junto a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontram-se 49 pontuações das quais um trabalho, “*Percepções de professores e funcionários de escola rural sobre a alimentação*” mostra relação com a EAN na escola. O trabalho foi apresentado em 2007 no Mestrado da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de mestre em enfermagem com orientação de Maria Cristina Faber Boog. Este trabalho foi desenvolvido na linha de pesquisa Trabalho - Saúde -Educação-Educação Nutricional e está vinculado ao Grupo A<sub>3</sub>EN (Grupo de Apoio, Aprimoramento e Atualização em Educação Nutricional). O objetivo da pesquisa foi identificar e analisar práticas, normas, opiniões, atitudes e representações relacionadas à alimentação/alimentação escolar, junto aos atores sociais da escola. O estudo, em abordagem qualitativa, se desenvolveu numa escola rural do município de Valinhos-SP, sendo que foram entrevistados 11 professores e quatro funcionários. Os dados demonstraram que a EAN, na visão dos entrevistados, é vista como

uma maneira de aprender a se alimentar com a ajuda de algum profissional de saúde especialista em nutrição. Durante as entrevistas a autora percebe dificuldade e desconforto dos professores ao falar sobre o tema, provavelmente por desconhecimento, o que poderia ser uma das razões pelas quais o tema não é discutido em sala. A autora conclui que as ações de EAN são insuficientes em decorrência da falta de preparo dos professores para trabalharem o assunto.

Acessando “Educação Nutricional”, na procura básica da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), aparecem 301 trabalhos, sendo que a maior parte trata de patologias, consumo alimentar de grupos de risco e estado nutricional de crianças. Pesquisando apenas trabalhos que o termo “Educação Nutricional” como assunto, 27 trabalhos foram destacados onde apenas sete desenvolvem sobre o tema.

A única tese encontrada, intitulada “*Programa de alimentação escolar: avaliação do desempenho em dez municípios brasileiros*” é de autoria de Gilma Lucazechi Sturion e foi defendida no programa de Pós-Graduação em Alimentos e Nutrição da UNICAMP, em 2002. A pesquisa avaliou a aplicação do Programa Nacional de Alimentação Escolar PNAE em vários municípios brasileiros. O estudo aponta, entre outras questões, para a presença de estruturas precárias, a falta de capacitação de recursos humanos, necessidade de contratação de técnicos especializados. A autora também sugere a incorporação de educação nutricional nos conteúdos didáticos de temas relacionados à alimentação saudável.

Embora a estrutura física apareça como dificuldade para muitas escolas no país, em relação a isso a escola parece confortável, com sombra, boa ventilação, refeitório amplo (as cadeiras do refeitório fornecem certo conforto), cozinha arejada, organizada e com boa iluminação natural. Porém, a escola deixa a desejar no que diz respeito a arborização, existem árvores no estacionamento, porém não há acesso para os alunos.

Em 2006 aparece a dissertação de Erika Marafon Rodrigues, cuja tese de doutorado foi citada anteriormente, intitulada “*Problematização do comportamento alimentar como estratégia de educação nutricional: uma experiência com adolescentes obesos*” pelo mestrado de Enfermagem da Universidade Estadual de Campinas, orientada por Maria Cristina Faber Boog. O trabalho mostra que a problematização facilita a mudança do comportamento alimentar e favorece a autonomia dos adolescentes na busca de uma alimentação saudável e redução do peso.

O trabalho de Ana Cristina Medeiros Moreira, do Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, foi publicado em 2006. Neste

trabalho foram analisadas as ações voltadas para EAN de uma escola de educação infantil do município de São Paulo, foram entrevistados 400 alunos e 14 professores. Embora os professores reconheçam a importância do tema ainda não havia ações específicas na escola. Além de determinar o estado nutricional das crianças, a autora sugere a presença do nutricionista coordenando e acompanhando as ações de EAN e conclui defendendo a realização de palestras para os pais e capacitação de professores, merendeiras e agentes de ensino. Também em 2006 aparece o trabalho de Veridiana de Carvalho Antunes “*Visão de estudantes do ensino fundamental sobre nutrição, higiene dos alimentos e consumo de produtos lácteos*”, do mestrado de Ciência e Tecnologia de Alimentos da Universidade Federal de Viçosa. Os resultados deste estudo sugerem que os estudantes não possuem informação suficiente para fazerem as melhores escolhas e que é necessário pensar em atividades de educação nutricional que incluam a escola e a família.

Em 2010 Mariana Carvalho Pinheiro apresentou a dissertação “*Estratégias educativas sobre alimentação saudável para pré-escolares: da concepção à avaliação*” no mestrado de Nutrição Humana da Universidade de Brasília. O estudo demonstra a relevância do uso de estratégias pedagógicas para a promoção alimentação saudável. O mesmo levantamento aponta o trabalho chamado “*Promoção da Alimentação Saudável: proposta de Implantação de um Programa de Educação Nutricional em Escolas*” foi apresentada em 2010 por Milenna Larissa Conceição, como dissertação do Mestrado Profissional em Saúde e Gestão do Trabalho na Universidade do Vale do Itajaí. No trabalho a autora faz diagnóstico de 400 alunos de seis a dez anos e realizou cinco oficinas de nutrição, adaptadas para o público participante, como atividades de educação nutricional. Na conclusão, a autora chama atenção para utilização da escola como espaço formador de hábitos alimentares mais saudáveis e a necessidade de mais esforços no sentido de planejar as atividades de educação alimentar na escola. Pensando na escola como formadora de hábitos alimentares saudáveis, a venda de salgadinhos, refrigerantes e sorvetes dentro da escola contraria essa prática.

Em 2012 aparece o estudo de Viviane Ferreira Zanirati apresentado no curso de mestrado da escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais. O trabalho “*Promoção da alimentação saudável no âmbito do programa escola integrada: influência no perfil nutricional de crianças e adolescentes*” avaliou a influências de ações de promoção da alimentação saudável no perfil nutricional dos estudantes. As atividades de promoção da alimentação saudável não promoveram mudanças antropométricas, contudo observou mudanças positivas na escolha dos alimentos.

O quadro que segue apresenta a síntese, em ordem cronológica, dos principais trabalhos que discutem a EAN na escola, encontrados junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Quadro 2: Dissertações e Teses - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

PESQUISA	ANO	Programa/ IES	UNIVERSO	PRINCIPAIS CONCLUSÕES
Tese	2002	Alimentação e Nutrição/ UNICAMP	10 municípios brasileiros com diferentes tipos de gestão do Programa Nacional de Alimentação Escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presença de estruturas precárias</li> <li>- Necessidade de capacitação de recursos humanos.</li> <li>- Necessidade de contratação de técnicos especializados.</li> <li>- Incorporar a EAN no conteúdo didático.</li> </ul>
Dissertação	2003	PPGE/ UNICAMP	- 22 adolescentes obesos	- Problematização favorece a autonomia e facilita a mudança dos hábitos alimentares.
Dissertação	2005	ESA - Luiz de Queiroz/ USP	- 1414 alunos do ensino fundamental	Segundo os alunos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Variar o cardápio da merenda</li> <li>- Mais orientações, aulas e palestras sobre EAN</li> <li>- Vender produtos mais saudáveis nas cantinas</li> </ul>
Dissertação	2006	PPGE / Mackenzie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 400 alunos</li> <li>- 14 professores de uma escola de educação infantil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presença de nutricionista para coordenar os projetos.</li> <li>- Palestras sobre EAN para os pais</li> <li>- Investir na formação de professores e merendeiras e agentes de ensino.</li> </ul>
Dissertação	2006	PPG Ciência e Tecnologia Alimentos/ UF Viçosa	- 405 estudantes de 6 escolas (2 privadas e 4 públicas) com estudantes de 8 a 12 anos (2a a 6a séries),	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os estudantes não possuem informação suficiente para fazerem as melhores escolhas</li> <li>- Necessidade de pensar em atividades de educação nutricional que incluam a escola e a família</li> </ul>
Dissertação	2007	Faculdade de Ciências Médicas/ UNICAMP	- 11 professores e 4 funcionários da escola rural de Valinhos –SP	- Falta de preparo dos professores para trabalharem com o assunto.
Dissertação	2008	PPG Saúde Pública/USP Área de Nutrição	- 13 escolas de ensino fundamental de Guarulhos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prevalência da oratória como principal forma de trabalhar temas de EAN.</li> <li>- Pouca participação da Comunidade escolar nesse processo.</li> </ul>
Dissertação	2008	Faculdade de EDUCAÇÃO/ UFG	- 3 escolas públicas municipais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investir na formação dos professores para lidar com a temática</li> <li>- Necessidade de maior participação da comunidade escolar.</li> <li>- A EAN deve fazer parte do projeto político e pedagógico.</li> </ul>

PESQUISA	ANO	Programa/ IES	UNIVERSO	PRINCIPAIS CONCLUSÕES
Dissertação	2009	FE/USP	- análise do conteúdo dos livros didáticos dos anos finais do Ensino fundamental	- Os livros didáticos não fornecem informações suficientes para o aluno ler e entender tabelas nutricionais e rótulos dos alimentos. - Distanciamentos entre o que tem no livro e o que é ensinado aos professores de ciências
Dissertação	2009	PPG de Nutrição Humana/ UNB	- 12 turmas de escolas públicas e 13 turmas de escolas privadas de EI no DF	- A avaliação do jogo com estratégia pedagógica de mudança de hábitos alimentares.
Dissertação	2010	PPG em Saúde e Gestão do Trabalho/ UNITAU	- 400 alunos de 6 a 10 anos	- A escola como espaço formador de hábitos alimentares - Maior esforço para planejar atividades de EAN
Dissertação	2011	PPG de Ensino em Ciências da Saúde/ UNIFESP	- 3 escolas do ensino fundamental do distrito federal	-Necessidade de investir na formação continuada dos professores para lidar com o tema
Dissertação	2012	Mestrado de Enfermagem da UFMG	- 294 alunos de escolas Municipais de Belo Horizonte	- Atividades de promoção da alimentação saudável não promoveu mudanças antropométricas, mas ocorreram mudanças positivas na escolha dos alimentos.
Tese	2013	FE/ UNICAMP	- Análise histórica de cartilhas de Saúde na escola. - Trajetória do programa <i>Criança saudável educação dez.</i>	- Concentração de poder sobre as práticas educativas nas instâncias governamentais prejudicando a participação da comunidade escolar. - Boa iniciativa de desenvolver uma ação interministerial.
Tese	2013	Universidade Federal do Ceará	- sete (7) estudantes do 5º ano do ensino fundamental. Utilização da literatura como estratégia de EAN.	- A utilização de estratégias lúdicas e de atividades práticas no lugar da linguagem técnica e da prescrição contribui para a formação de sujeitos ativos capazes de tomar decisões mais saudáveis no cotidiano.
Dissertação	2014	PPG da UFRS	- 288 professores	- Investir na qualificação dos professores.

Fonte: elaborado pelo autor

O quadro é importante por favorecer algumas constatações. A princípio, chama a atenção que em sete trabalhos os autores concluíam que a questão está diretamente relacionada à necessidade de maiores investimentos na formação de professores. Este achado aponta para a necessidade de novas discussões em futuras pesquisas.

Considerando que, durante séculos, as pessoas aprenderam a preparar e ingerir seus alimentos através da prática parece correto afirmar que somente aulas, palestras e informações sobre o teor de nutrientes dos alimentos seriam suficientes? Muito se critica o consumo de comida pronta, rápida e industrializada, mas qual é a saída para quem não sabe preparar seu alimento? Em todos os trabalhos apenas duas escolas realizaram com seus alunos atividades práticas envolvendo a manipulação de alimentos. A escola que não dedica parte de seu planejamento para atividades de EAN contribui para a perpetuação de uma triste realidade, a de que cada dia é maior o número de pessoas adeptas ao uso de produtos industrializados acarretando risco à saúde.

Outro ponto importante aparece em pelo menos quatro trabalhos é a pouca participação da comunidade escolar. De fato, é muito difícil, principalmente para uma criança, desenvolver bons hábitos sem o apoio da família e dos adultos que a rodeiam. Assistindo a rotina escolar é possível perceber que a EAN, quando trabalhada, ocorre dentro de sala por conta da iniciativa e dos conhecimentos do professor sobre o assunto.

Em três trabalhos os autores sugeriram que a EAN deveria fazer parte do projeto político pedagógico, do conteúdo didático dado em sala. Em um trabalho o pesquisador relata que a oratória foi a principal maneira de trabalhar a EAN, e noutra pesquisa a autora chegou à conclusão que os alunos pesquisados não tinham conhecimento suficiente para ler e entender rótulos de alimentos. Tudo isso chama atenção novamente para o uso de atividades práticas para abordar o tema. Outra dificuldade é que em muitos municípios, as escolas têm merenda terceirizada, o que significa dizer em muitos casos que a cantina é o espaço do “outro”, o que dificulta a entrada de alunos e professores para a utilização do espaço pedagogicamente. Além disso, contribui para dificultar o trabalho de EAN nas escolas a presença de estruturas precárias de cantinas em várias escolas no Brasil, como aponta a tese de intitulada “*Programa de alimentação escolar: avaliação do desempenho em dez municípios brasileiros*” de autoria de Gilma Lucazechi Sturion no ano de 2002. Em outra tese, a de Cláudia Sales Alcântara, publicada em 2013, a autora abre mão de utilizar a linguagem técnica, prescritiva e expositiva para fazer uso de atividades práticas e da literatura para formação de sujeitos capazes de tomar decisões saudáveis. Segundo a autora o contato direto com alimento, o prazer na hora de fazer e comer, a experimentação de novos alimentos, o respeito e a solidariedade como o outro devem ser considerados ao se trabalhar com EAN.

Nas dissertações de Hellen Cristina de Oliveira Cabral (2008), e Danielle Falkenbach (2014), e na dissertação publicada por Cristiane Ramos Voorpostel em 2007, as autoras

apontam para a falta de preparo dos professores e a necessidade de investir na formação e qualificação dos mesmos. Estes mesmos pontos também são defendidos na tese Gilma Lucazechi Sturion (2002) e na dissertação de Ana Cristina Medeiros Moreira (2006). Porém, estas autoras também defendem a contratação de técnicos especializados e a participação do nutricionista nas ações de EAN (tanto nas atividades direcionadas à sala de aula quanto para a elaboração de cardápio). Vale lembrar que com tantos pontos a serem debatidos e analisados, a figura de um “salvador da pátria”, independente de qualquer área do conhecimento, parece um pouco ilusória. A própria formação do nutricionista, assim como de outros profissionais, apresenta inúmeras lacunas. Grande parte dos cursos de nutrição do país dedicam poucas horas ao ensino de EAN, a maior parte da formação é voltada ao estudo dos nutrientes e suas ações na biologia humana.

Outro ponto importante que aparece na dissertação de Carolina Brígida Lemos, defendida em 2009, é a questão da qualidade do material didático que trata do assunto. A partir de dois trabalhos analisados, o material parece ser insuficiente para que o aluno aprenda e ler e entender o conteúdo dos rótulos, e mais: o material apresenta em muitos casos uma linguagem diferente da linguagem utilizada na formação dos professores de ciências que vão trabalhar com o tema. Mais tarde, em 2014, a dissertação de Danielle Falkenbach mostra que o livro didático é a principal fonte de dados e conhecimento dos professores.

Mas por outro lado existem bons exemplos. Em quatro pesquisas são apontados pontos positivos, são eles: a problematização facilita a mudança de comportamento e a adoção de novos hábitos alimentares; o jogo utilizado como estratégia para trabalhar a EAN ajuda no aprendizado; ações interministeriais tem grande potencial para lidar com todo esse cenário. Em uma tese atividades práticas e a literatura foi utilizada como estratégia de EAN para formar sujeitos ativos capazes de fazer suas escolhas e tomar decisões saudáveis.

Porém, o fato que mais chama atenção é que a maioria dos trabalhos não pertence à área da Educação e sim da área da saúde. Perpetuando mais uma vez a visão do alimento como fonte de nutriente e não como comida, cultural e histórica. Essa realidade aparece claramente nos trabalhos quando se observa que a maioria deles trata de questões técnicas e de conhecimentos sobre os alimentos, pouco se discute no sentido de planejar a melhor forma de ensinar a EAN para a comunidade escolar.

O estudo do estado da arte a respeito da temática EAN permite concluir que a alimentação precisa ser entendida de forma mais ampla, o que inclui a necessidade de contribuições e outras áreas como a área da educação. Na mesma linha, também é preciso que

outros profissionais, não apenas os com formação em saúde, participem no planejamento, elaboração, execução e avaliação das atividades de EAN na comunidade escolar.

## 1.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NO BRASIL

A história da evolução da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) confunde-se com o processo de evolução e consolidação da ciência da Nutrição no Brasil. Vasconcelos (2007) analisou os métodos utilizados para a avaliação do consumo alimentar durante o período de 1837 a 2005, concluindo que tanto os métodos quanto o padrão de consumo da população brasileira sofreram profundas transformações ao longo deste período.

Diferentes métodos qualitativos e quantitativos, oportunos para determinar o consumo alimentar de indivíduos e populações, foram utilizados ao longo do processo de consolidação da ciência da Nutrição. Entre 1837 e 1899 os primeiros estudos realizados no Rio de Janeiro (então Distrito Federal) procuram descrever o padrão alimentar da população e apontar deficiências qualitativas e quantitativas e a relação com determinadas doenças. Destaque para os estudos do oftalmologista Manuel da Gama Lobo, que descreveu quadros característicos de deficiência de vitamina A antes mesmo da descoberta científica desse micronutriente.

Entre 1900 a 1929 a maior parte dos estudos discorria sobre a higiene alimentar e recorria a teorias advindas do determinismo racial e climático de décadas anteriores. A noção de raça, naquele momento, ainda não havia sido contestada, e foi utilizada como argumento, junto com o clima, como obstáculos ao desenvolvimento do país e da identidade nacional, desta forma os estudos foram concentrados principalmente no saneamento urbano e rural (VASCONCELOS, 2007).

Os estudos especificamente relacionados a alimentação começam a se fortalecer com a I Guerra Mundial (1914-1918), a alimentação e nutrição ganharam importância no pós-guerra principalmente pelo seu valor estratégico em caso de um conflito bélico (BEZERRA, 2012). Lima (1997) aponta a I Guerra Mundial como um marco histórico em relação à nutrição e a EAN, pois, a partir de então, a ciência da nutrição ultrapassou os limites dos laboratórios e da química analítica. Esta ciência adquiria, a partir dos avanços da fisiologia, um importante papel no enfrentamento das doenças carenciais, uma vez que a fome e a subalimentação eram tidas como o grande problema social do Brasil na época. Os intelectuais da época, diz Lima (1997) apontavam para a forma dileitante dos estudos brasileiros comparados aos estudos dos países desenvolvidos. Além disso, esta área do conhecimento não possuía suas bases teóricas

determinadas, sendo que os estudos estavam dispersos na Sociologia, Antropologia, Higiene e Puericultura, e, da mesma forma, as Universidades também não possuíam espaço destinado a estes estudos.

Em 1936 em sua obra "Alimentação e raça" Josué de Castro posiciona-se contra o conceito que defendia a raça e o clima como determinantes dos principais problemas dos países tropicais. Segundo o autor o "mal era de fome e não de raça" e esse conceito influenciou os estudos da área neste período. Autores como Ruy Coutinho também posicionam-se contrários às ideias de inferioridade das populações dos trópicos (CASTRO, 2008).

Com o avançar da primeira metade do século XX, os intelectuais brasileiros passaram a abandonar as explicações oriundas da Antropologia física, que serviu de base para os estudos raciais no Brasil na República Velha, e passaram a adotar os preceitos da Antropologia cultural, sob influência da escola Americana de Franz Boas, adotada principalmente por Gilberto Freire. Lima (1997) explica que, a partir deste ponto, a alimentação passou a ser entendida como fator extrínseco mais importante na constituição do homem e não mais o clima ou a raça. Esta nova definição "*mal de fome e não de raça*" passou a ser utilizada, e os pesquisadores adotaram quatro pontos para determinação de uma alimentação racional: quantidade, qualidade, harmonia e adequação. O alimento, antes entendido apenas pela função de combustível, passa a ser entendido principalmente por desempenhar três funções fisiológicas específicas: energético, plástico e regulador. O alimento ultrapassa seu valor biológico e passa a ter também um valor cultural, no momento em que o homem passa a ser desmecanizado e a ser considerado como um capital humano (homem máquina - homem capital) que necessitava de uma alimentação cientificamente eficaz (LIMA, 1997)

Ainda na primeira parte do século XX a má nutrição e as carências nutricionais favoreciam o aparecimento de doenças infecciosas e agudas, que atingiam principalmente a população mais jovem e economicamente ativa. Segundo dados apresentados por Chaimowicz (1997), durante as quatro primeiras décadas daquele século, a esperança de vida ao nascer pouco variou no período, passando de 33,3 para 37,6 anos para homens e 34,1 para 39,4 anos para mulheres.

Segundo Vasconcelos (2007), entre os anos de 1930 a 1939 a área da nutrição demarca seu campo de conhecimento e atuação através de estudos de autores de diferentes vertentes teóricas. De um lado autores adeptos da linha da clínica centrada na fisiologia e na ação dos

nutrientes no indivíduo. De outro, aqueles autores ligados à linha social, focados no estudo de aspectos econômico-sociais e populacionais.

Uma análise mais detalhada da produção científica entre 1934 e 1941 ajuda a elucidar o surgimento do campo do saber em alimentação e nutrição no Brasil. A ciência da nutrição nasce na fronteira onde se cruzam o biológico com o cultural, o histórico, o social, o político, o econômico e a tecnologia. Uma área de conhecimento influenciada e dominada por várias outras áreas, porém com um arcabouço teórico mais encorpado pela área da biologia.

Segundo Bezerra (2012), entre a metade do século XIX até 1930 alimentação e nutrição estiveram presentes em teses de medicina que buscavam esclarecer a relação, do tipo causa e efeito, das carências nutricionais do brasileiro e os principais problemas de saúde da época. No Brasil a discussão acadêmica sobre o tema ganhou peso especialmente nos anos de 1930, quando se inicia o processo de legitimação de um campo de saber específico. A partir de 1934, tendo a obra "Problema da Alimentação no Brasil", de Josué de Castro, como marco inicial, a ciência da Nutrição e conseqüentemente a EAN começam a ser alvos de estudos frequentes. Esta obra, influenciada principalmente pelo trabalho de Pedro Escudeiro (nutrólogo argentino), tratava a alimentação sob a óptica da sua relação com os aspectos sociais e econômicos, transparecendo a ideia de "capital alimento", necessário para o desenvolvimento do "capital homem" o que justificaria o emprego do dinheiro na melhoria da alimentação da população.

A relação entre a Educação Alimentar e Nutricional e a constituição de trabalhadores mais fortes e produtivos aproximou os pesquisadores da área ao Ministério do Trabalho da Indústria e do Comércio, que assim colocaram em prática o Serviço de Alimentação da Previdência Social (Saps). Na época, embora houvesse a predominância de estudos com enfoque social, a maior parte dos estudos sobre alimentação utilizavam como instrumento os inquéritos alimentares, havendo a predominância de trabalhos de médicos. Bezerra (2012) relaciona o momento histórico, caracterizado pela busca de reconhecimento deste campo como um conhecimento específico, como uma hipótese que explicaria o grande número de trabalhos que adotavam os inquéritos alimentares como instrumento principal de coleta de dados - inclusive nos estudos sociais.

Outra hipótese que poderia explicar o uso deste tipo de instrumento é a predominância de médicos como pesquisadores da área, que sabidamente adotavam a lógica biomédica como filosofia de trabalho e de investigação científica. Os resultados destes estudos sugeriam que o problema alimentar no Brasil era resultado de uma ignorância alimentar que não era exclusiva

da população pobre, ou seja, a ignorância atingia tanto os pobres quanto as classes abastadas. Estes resultados dissociaram, portanto, pobreza e ignorância. A ignorância passou a ser a justificativa da EAN, e esta por sua vez, passou a ser identificada como um instrumento eficaz e de utilidade social (LIMA, 1997; BEZERRA, 2012).

No mesmo sentido, Bezerra (2012) lembra ainda que vários autores do período sugeriram a criação de cruzadas de educação alimentar com a finalidade de educar o povo, sendo alguns defendiam mesmo que o problema alimentar fosse encarado sob uma óptica exclusivamente pedagógica. Autores como José Messias do Carmo, ressaltavam que o papel da escola não era somente o de educar, mas também o de cuidar da saúde.

Entre as principais propostas elaboradas nesta fase estão a ideia de que as ações de educação alimentar e nutricional deveriam voltar-se também para as escolas com objetivo de fazer as crianças adotarem hábitos adequados propagando estes hábitos a seus familiares. Outra ideia de destaque propunha a educação alimentar para as massas baseadas no otimismo pedagógico e no movimento escolanovista, escola ativa e essencialmente pragmática, defendida pelo americano John Dewey e disseminada no Brasil naquela época (BEZERRA, 2012).

Garcia (1997) estudou o impacto que a preocupação com a saúde tem no comportamento alimentar. No estudo, a autora lembra que a partir da Segunda Guerra Mundial as pesquisas passaram a associar, através de uma relação linear causa e efeito, alimentação e sedentarismo ao desenvolvimento de doenças crônicas. Com a ideia de que o que é gostoso de comer pode ser perigoso, ou segundo o dito popular "o que é bom mata ou engorda", os prazeres à mesa passaram a ser acompanhados de preocupações em relação à saúde.

Pode-se afirmar que, no Brasil, a EAN desperta interesse especialmente na década de 1940, impulsionada pela necessidade de garantir a saúde da população trabalhadora. A alimentação saudável era apontada como um dos pré-requisitos para a construção de uma classe trabalhadora saudável e forte, sem a qual o país dificilmente se desenvolveria (BOOG, 1997; CAMOSSA et. al., 2005).

Lima (1997) explica que no período entre 1940 e 1946 a nutrição passou por uma fase de reorganização do conhecimento produzido. Nesta época foram criadas as profissões de dietólogo/nutrólogo, responsáveis pelas prescrições dietéticas e pesquisa, bem como o dietista, responsável pela cozinha dietética. Também nesta fase surgiram os primeiros cursos de nutrição no Distrito Federal, de modo que a nutrição tenha nascido a partir de duas

tendências: uma centrada no ensino e outra na produção e divulgação de material educativo.

Na primeira a EAN passou a ser parte do campo disciplinar da higiene alimentar, adotando sua abrangência conceitual e tendo a ignorância como principal justificadora. Nela, foi determinado o ensino da nutrição em três níveis: escola primária, escola secundária e universidades. O primeiro curso de nutrição criado em 1944 trazia no seu currículo a disciplina de Educação Alimentar. A segunda tendência, em contrapartida, centrava-se nos instrumentos (cartilhas, folhetos e outros) para a prática da educação alimentar. Ambas as tendências pretendiam a preservação da saúde coletiva para manter o ritmo da produção.

Em 1946 o trabalho intitulado "Geografia da Fome" de Josué de Castro estendeu o conceito em torno da fome, objeto de seu estudo. Neste trabalho, o autor dividiu o Brasil em diferentes áreas alimentares e defendeu que a fome é fruto do passado histórico do país e da opressão dos latifundiários, questionando a ignorância como principal determinante da fome e como igualadora das classes pobres a ricas. Assim, o sistema econômico e a forma de produção baseada na monocultura, presente desde os tempos coloniais, são apontados como principais limitantes do acesso aos alimentos e determinantes da fome (LIMA, 1997).

Em referida obra, Castro (2008) dividiu o Brasil em cinco áreas distintas: 1- O Nordeste Açucareiro, que compreendia a faixa de Mata Atlântica, caracterizado por um solo fértil que acabou sendo esgotado pelo cultivo de cana de açúcar esgotou o solo, favorecedor da erosão. A alimentação nesta área era quase exclusivamente a farinha, feijão, charque, café com açúcar. A fome qualitativa e quantitativa atingia a maioria da população da região. 2- O Sertão do Nordeste onde a alimentação compreendia principalmente feijão, milho, mandioca, batata doce, abóbora a maxixe, além da criação de gado e caprinos. A seca determina a fome quantitativa e qualitativa por acabar com os cultivos e com os animais a principal deficiência é o consumo de folhas e frutas. 3 e 4- A região do centro e sul, compreendendo hoje parte da região centro-oeste, o sudeste e sul, com chuvas abundantes e solos férteis que associados a miscigenação contribuiu para uma alimentação variada e completa. Nestas regiões a fome existia principalmente pelo interesse dos grandes latifundiários e pelo atraso tecnológico da agricultura do país. 5- A região Amazônica a farinha de mandioca como alimento básico, o sal e o açúcar não fazem parte do hábito (influência indígena) apesar da influência portuguesa e africana. A floresta impede a criação de gado, galinhas e de alguns vegetais, sendo a carne de caça a principal fonte de proteína (deficiência de proteína, cálcio, ferro, vitaminas A, C, D e E), quadro que determina deficiências quantitativa e qualitativa na dieta da região (CASTRO, 2008).

Segundo Lima (1997), Josué de Castro coloca a questão da fome no debate sobre a política econômica do país, superando o enfoque na educação alimentar do trabalhador. A fome deixa de ser discutida apenas ao partir de aspectos biológicos, mas também pelos aspectos econômicos e sociais, por isso o autor defende a reforma agrária e a diversificação e o uso racional das terras. No mesmo ano em que o livro foi publicado, Josué de Castro dirigiu o curso para nutricionistas na Universidade do Brasil cujo currículo contava com a disciplina de Higiene e Educação Alimentar e tinha como objeto da atividade educativa, o hábito alimentar.

Desta forma, o início da história da EAN no Brasil é marcado por duas fases distintas, a saber: o período de determinação das bases científicas do estudo da alimentação racional (1934 a 1946) e o período de definição dos marcos conceituais e disciplinares da ciência da nutrição (1940 a 1946), neste período definem-se também duas disciplinas diferentes para a Educação Alimentar. Uma era a chamada *Higiene e Educação alimentar*, preocupada com o conteúdo e a outra, era chamada *Educação Alimentar*, focada em discutir os instrumentos pedagógicos (LIMA, 1997). Para Garcia (1997) o termo "nutrição" está relacionado à norma, a dieta regulada e "comida" que se relaciona à alimentação, e recupera elementos da experiência pessoal e social. Ou seja, a palavra "nutrição" é relacionada aos efeitos fisiológicos e nutricionais enquanto que a palavra "comida" é mais associada a aspectos emocionais da ingestão de alimentos<sup>5</sup>.

Após a Segunda Guerra Mundial, estudos da Organização Mundial de Saúde (OMS), a *Food and Agriculture Organization* (FAO), a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), entre outros, estimularam o desenvolvimento de métodos de estudos sobre o consumo alimentar das populações, além disso, avanços científicos e tecnológicos ocorridos nos campos da informática, computação e estatística aumentaram a validade e reprodutibilidade da investigação dietética. Em 1962 o Instituto de Nutrição da Universidade do Recife firmou convênio com o *Interdepartmental Committee on Nutrition for National Development. Northeast Brazil: nutrition survey* (ICNND) e outros técnicos americanos realizando estudos em 16 municípios de seis estados do Nordeste do Brasil utilizando-se de inquéritos dietéticos, exames clínicos, bioquímicos, parasitológicos, exame dentário, entre outros. O estudo desvelou o importante quadro de carências nutricionais da região, principalmente déficit

---

<sup>5</sup> Apenas para registro, vale lembrar que, atualmente, recomenda-se o uso do termo Educação Alimentar e Nutricional e não mais Educação Nutricional ou Educação Alimentar, o que se dá com a intenção de favorecer o entendimento de que as ações devem abranger desde os aspectos relacionados ao alimento e à alimentação até aspectos propriamente nutricionais (BRASIL, 2012).

calórico, proteico e de vitamina A. Chamando a atenção dos estrangeiros o número elevado de pessoas com envelhecimento precoce, a índice de analfabetismo e de parasitose intestinal (VASCONCELOS, 2007).

Em 1951 a OMS publicou o primeiro documento destinado a Educação Nutricional com objetivo de orientar países do terceiro mundo a modificar os hábitos alimentares da população pobre melhorando a saúde (com a contribuição da antropóloga Margaret Mead). Segundo Boog (1977) e Camossa (2005), na década de 50 a EAN destinou sua atenção no sentido de favorecer a introdução de novos produtos à dieta do Brasileiro. Na fase pós-guerra o governo brasileiro ficou responsável por favorecer estratégias de educação que favorecessem o consumo de soja e outros insumos excedentes da produção dos países desenvolvidos, os EUA principalmente. Em outras palavras, esperava-se que a educação nutricional servisse de ferramenta de manipulação de massa para atender a interesses externos determinados principalmente pelo FMI e países desenvolvidos.

Nos anos 50 e 60 a EAN foi usada com a finalidade de se produzir manuais, semelhantes às cartilhas usadas na educação, e cursos de educação alimentar com objetivo de indicar quais alimentos deveriam ser utilizados pelo público. As campanhas de EAN destinavam-se principalmente a atender interesses econômicos como a introdução da soja na dieta do brasileiro (BOOG, 1977 e CAMOSSA et. al. 2005).

Com o regime militar em 1964, segundo Boog (1997) e Camossa (2005), a alimentação é entendida sobretudo por meio da lógica técnico científica, influenciada pelos avanços tecnológicos da saúde herança do positivismo. As práticas educativas visavam combater carências utilizando principalmente a suplementação alimentar. O homem era entendido como uma máquina e a doença como um defeito que poderia ser concertado através do uso de remédios e alimentos corretos.

Neste contexto, é possível perceber que na primeira metade do século passado a EAN exerceu principalmente o papel de transmissão de conhecimento, adotando como estratégia de educação modelos que lembram o modelo de "Educação Bancária" descrita por Paulo Freire (1987). Neste modelo de ensino o sujeito é percebido apenas como um receptor de informação, os movimentos e as estratégias de empoderamento na educação são desconsiderados ou desconhecidos. Ainda nesta fase, cabia aos profissionais de saúde e professores trabalhar a EAN nos seus espaços, o nutricionista se quer era apontado como responsável por esta atuação.

Entre 1940 a 70 inicia-se o processo de declínio da mortalidade, na década de 40 é possível observar o aumento da esperança de vida e da taxa de fecundidade promovendo o crescimento da população de 41 para 93 milhões de pessoas, crescendo em média 2,8% ao ano. A transição demográfica também foi seguida por uma transição epidemiológica, ou seja, às modificações, a longo prazo, dos padrões de morbidade, invalidez e morte que ocorrem como fruto de mudanças demográficas, sociais e econômicas. Basicamente, nesta época, a transição epidemiológica se caracterizou pela substituição das doenças transmissíveis por doenças não transmissíveis e causas externas como principal causa de mortes, e, o deslocamento da morbi-mortalidade da população mais jovem para os grupos mais idosos (CHAIMOWICZ, 1997). Segundo Aquino (2007), Boog (1997) e Camossa (2005) entre 1960 a 1970 escancara-se o problema de distribuição de renda e a educação nutricional passa a ser "desnecessária".

A década de 70 marca uma nova fase para a EAN, o Estudo Nacional de Despesa Familiar (ENDEF) apontava a renda como a principal dificuldade para uma alimentação saudável. Esta fase ainda ficou marcada pelo predomínio de discussões pragmáticas que desconsideravam as contribuições da educação e das ciências sociais para a saúde e nutrição (BOOG, 1997 e CAMOSSA et. al. 2005). Araújo (1975), considerando a relação entre desenvolvimento econômico e saúde, faz uma revisão sobre o assunto e propõe que uma análise objetiva da questão, utilizando de análise estatística sofisticada e métodos econométricos. Esta análise ficaria a cargo principalmente de médicos, planejadores e economistas. O autor sugere que países como o Brasil utilizem de estudos semelhantes aos estudos econométricos desenvolvidos na Europa e nos Estados Unidos. Considera que estes estudos, e esta metodologia, seriam suficientes para uma análise objetiva do problema, afastando as análises de caráter emocional, subjetivo ou doutrinário. A fala do autor elucida o pensamento predominante na época, observa-se também a postura etnocêntrica do autor ao categorizar os estudos estrangeiros como melhores ou algo a ser imitado.

Segundo Boog (1997) nos anos 70, a EAN passou quase ao esquecimento, mantendo-se apenas em alguns serviços especializados de nutrição de enfermarias e hospitais onde, a nutrição era entendida também como um "remédio" necessário à cura e tratamento de algumas enfermidades. Em relação a estas práticas, grande parte pode ser identificada como orientação ou aconselhamento, e não como prática educativa em si, uma vez que nestes locais prioriza-se o tratamento intensivo e a intervenção em curto prazo. Nesta década o nutricionista ficou responsável por planejar as ações educativas, porém a execução não cabia ao mesmo (apenas

responsabilidade técnica). A educação era entendida como um "*dom*" um talento, uma habilidade hereditária e não como uma habilidade que poderia ser adquirida com uma formação profissional específica.

O nutricionista, principalmente na década de 70, teve seu papel resumido a conselheiro e intervencionista, sua função de educador e a EAN ficaram esquecidas em uma cegueira inocente e otimista, herança do positivismo, provocada principalmente pela crença de que seria possível melhorar os hábitos alimentares de todo um povo através apenas do aumento da renda, de dicas e aconselhamentos à população. Nesta fase o nutricionista continuou exercendo um papel de instrutor, a lógica biomédica prevaleceu sobre a lógica da educação, sociologia e antropologia (BOOG, 1997).

Na década de 1970, a FAO (*Food and Agriculture Organization*) adota como principal forma de inquérito dietético o método de pesos e medidas por ser mais exato para se determinar o consumo alimentar. O Estudo Nacional da Despesa Familiar (ENDEF), pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em convênio com o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), nos anos de 1974 e 1975 analisou 55mil famílias de todas as regiões do país. Diariamente pesava-se, classificava-se os alimentos consumidos e seus resíduos, além de descrever os locais onde as pessoas faziam suas refeições. O estudo que priorizou técnicas quantitativas findou descrevendo percentualmente quais regiões possuem maiores índices de déficit calórico. O estudo da alimentação e nutrição, semelhante aos estudos da década de 30 a 40, continua tendo dois polos distintos, o polo das ciências biológicas e o polo da vertente social. Neste sentido, na década de 70, observa-se o aumento de tecnologia de exames, da precisão, e das técnicas de quantificação, porém, pouco se avança no sentido da adoção estratégias interdisciplinares frutos de contribuições de diferentes linhas de pesquisa (VASCONCELOS, 2007).

Conforme explica Czeresnia (1999) as discussões em torno da promoção da saúde ganham força a partir da década de 1970 principalmente pela insatisfatória relação entre custo benefício da área médica, gastava-se muito com resultados inexpressivos. Dentro das sociedades capitalistas neoliberais a saúde pública deveria se pautar na promoção da saúde e no fortalecimento da ideia de autonomia dos sujeitos e dos grupos sociais. Ou seja, diminuir a responsabilidade do Estado, delegando, aos sujeitos, a tarefa de tomarem conta de si mesmos. Ao Estado caberia promover políticas públicas intersetoriais voltadas para melhoria da qualidade de vida da população. Neste cenário promover a saúde passa a fazer parte de um contexto muito maior que se estende para além da área exclusiva da saúde.

Entre as décadas de 70 e 80 observa-se o foco nos aspectos nutricionais do alimento e a negligência aos aspectos culturais e sensoriais. A partir da metade da década de 80, inicia-se, especialmente à luz das contribuições de Paulo Freire, o fortalecimento de uma visão mais crítica refletindo sobre a impossibilidade de promover hábitos alimentares saudáveis de forma autoritária e limitada apenas a aspectos científicos e biológicos (BRASIL, 2012a).

Em 1986 a Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde, realizada em Ottawa, reconhece a ideia da saúde como qualidade de vida resultante de complexo processo condicionado por diversos fatores: justiça social, ecossistema, renda e educação, alimentação, entre outros.

Nos anos 80, são realizadas duas grandes pesquisas com representatividade nacional: a Pesquisa de Orçamento Familiar (POF) de 1987 a 1988, realizada pelo IBGE, e a Pesquisa Nacional sobre Saúde e Nutrição (PNSN) de 1989, realizada pelo IBGE/Inan. Ambas apontavam principalmente para os déficits energéticos nas diferentes regiões do país, baixo peso de crianças, desnutrição, obesidade. Novamente as pesquisas realizadas nesta década adotam a mesma filosofia de décadas anteriores. Porém, segundo Aquino (2007) a EAN adota postura mais crítica e a produção técnica científica trabalha no sentido de fortalecer os movimentos e as classes populares no combate à exploração que era considerada a fonte da fome e da desnutrição no país.

Para Boog (1997) na década de 80 ainda permanece a visão do educador como possuidor de um "*dom*" e os trabalhos voltados a prevenção da desnutrição e desidratação, porém o estado nutricional do sujeito passou a ser entendido como fator essencial para a geração de capital e força de trabalho. Ocorre uma valorização da área de nutrição com vista a aumentar o capital econômico e sustentar o progresso, prevenindo as doenças crônico-degenerativas, deixando de lado as discussões a respeito do direito do homem a uma alimentação digna e saudável.

A literatura pesquisada nos mostra que, desde o início da década de 1940 até os anos 1990 a EAN permaneceu desvinculada da realidade, desvinculada do conceito de educação como fruto do diálogo entre os homens e especialmente longe da ideia de educação conscientizadora e libertadora (FREIRE, 1979). Além disso, nesta fase, a responsabilidade de se educar para uma alimentação saudável foi destinada a todos, de profissionais da saúde a professores do ensino primário, não havendo a determinação de quem deveria ser o *sujeito* do discurso, ou seja, qual profissional deveria ser responsável pela EAN (BOOG, 1997). No Brasil, a lei nº 8.234, de 17 de setembro de 1991, Art. 3º item VII regulamenta a profissão de

nutricionista e determina que a EAN constitua uma atividade privativa do nutricionista, em casos de algum agravo ou processo patológico instalado, onde a EAN é um processo terapêutico de cura do agravo. Exceto nestes casos, da presença de algum agravo à saúde, a EAN deve ser desenvolvida por vários profissionais. Considerando, sobretudo, a natureza transdisciplinar da alimentação e a EAN como uma prática contínua e permanente, intersetorial e multiprofissional (BRASIL, 2012a).

Atualmente, a EAN é um tema que parecer incomodar os interesses das grandes empresas, principalmente as de alimentos industrializados e lanchonetes de comida rápida. Numa sociedade onde tempo é dinheiro, a comida rápida e de baixo valor nutricional encontra espaço para dominar os hábitos alimentares da maioria, principalmente crianças e jovens. O Ranço de décadas passadas permanece nos trabalhos acadêmicos ao se comparar o grande número de trabalhos técnicos em relação aos poucos trabalhos que se propõe a discutir "como são aprendidos os hábitos alimentares?", por exemplo.

Ainda hoje, é possível perceber, embora o discurso seja outro, que grande parte dos cursos de Nutrição prioriza a formação de técnicos e seguidores da lógica biomédica quando deveriam formar o cidadão e o profissional comprometido em mudar a realidade como demonstram Motta e Boog (1991), Boog (1997), Manço e Costa (2004) e Camossa et. al. (2005).

Neste sentido as contribuições de Paulo Freire permanecem atuais em se tratando de EAN. A educação defendida pelo autor não pretendida acomodar os alunos na lógica existente e sim inquietá-los diante dela. Desta forma o processo educativo acontece valorizando a cultura, através do diálogo entre a comunidade e a escola, e, não através de orientações verticais adotadas em décadas pela EAN, esta forma de entender o ensino (adestramento) é chamada pelo autor de "educação bancária" (FREIRE, 1987).

A EAN ainda é apontada como uma estratégia prioritária em programas de saúde é parte obrigatória no currículo dos cursos de Nutrição, e é entendida como fruto de estudo e não mais como um "*dom*" como em tempos passados. Ainda hoje sofre pelo período de exclusão e esquecimento supracitado (década de 70), e pela concorrência desleal da lógica médico hegemônica, que explica os fenômenos humanos pela lógica linear de causa e efeito, e que propõe soluções rápidas e unilaterais, que embora adequadas ao estilo de vida atual, desconsideram a complexidade da alimentação e do ato de comer humano. Neste cenário assistimos o aparecimento de remédios e dietas milagrosas, com o objetivo claro de dar

resultado rápido com o menor esforço possível. Na sociedade onde o tempo é dinheiro a alimentação e seus valores ocupam os últimos lugares na preocupação da maioria.

O Guia Alimentar da População Brasileira (2014), publicado em 2015, mostra que existem obstáculos para promover o acesso, a escolha e o direito humano à alimentação adequada, entre os principais obstáculos, estão: 1- O excesso de informações veiculadas (mídia em geral), em muitos casos, contribui para modismos e desfavorecem as práticas alimentares da nossa cultura; 2- O acesso a alimentos saudáveis, os alimentos industrializados são encontrados em qualquer parte e com forte apelo ao consumo; 3- Apesar de uma alimentação baseada em produtos in natura ser mais barata que uma alimentação baseada em produtos industrializados, no Brasil, sobretudo para refeições rápidas e pouco saudáveis, o consumo de alimentos industrializados e processados é mais baratos que uma refeição completa com alimentos naturais; 4- O enfraquecimento da transmissão das habilidades culinárias entre as gerações promove o consumo de alimentos rápidos e de fácil acesso. Neste contexto indo ao encontro da necessidade de ações de EAN nas escolas, especialmente aquelas que promovam atividades práticas com a manipulação de alimentos; 5- Tempo disponível para planejar e se dedicar ao preparo das refeições e escolha dos alimentos; 6- Propaganda, publicidade e apelo ao consumo de alimentos industrializados e processados (BRASIL, 2014).

Entre 1980 até 2000 no Brasil, apesar de assistir o aumento das taxas obesidade, o país ainda enfrentava sérios problemas de fome e desnutrição e acentuadas taxas de mortalidade infantil (sobretudo nos estados do norte e nordeste). Contribuindo para o agravamento deste cenário o país ainda enfrentava forte crise econômica com altas taxas de inflação que, desvalorizam a moeda e o poder de compra das classes com menor poder aquisitivo, impedindo o acesso a uma alimentação adequada em termos quantitativos e qualitativos. Em meio a este cenário a Constituição de 1988, a Lei orgânica da Saúde 8080/90 declama a alimentação como um dos fatores condicionantes e determinantes da saúde. Em 1999 é criada a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) e mais tarde a adoção do Direito Humano à alimentação e a Segurança Alimentar e Nutricional. Na 57<sup>a</sup> Assembleia Mundial de Saúde, em 2004 define-se a Estratégia Global em Alimentação Saudável, Atividade Física e Saúde, esta assembleia aponta alimentação e atividade física como principais métodos para se evitar doenças crônicas degenerativas (AQUINO, 2007).

Em 2005 o MS divulga a programa Brasil Saudável destinando a atenção no combate ao tabagismo, a reeducação alimentar e a prática de atividade física. Apesar dos esforços e do

reconhecimento da importância da alimentação e da EAN na prevenção de doenças ainda permanece indefinido, apesar da Lei nº 8.234, de 17 de setembro de 1991, Art. 3º item VII que determina que a educação nutricional constitui uma atividade privativa do nutricionista, a quem deve se destinar a função de educador em se tratando da promoção de hábitos alimentares saudáveis (AQUINO, 2007). Este autor colheu opiniões de profissionais e usuários, de uma Unidade Básica de Saúde de Juiz de Fora MG, sobre a EAN no serviço público da saúde. Entre os profissionais, todos consideram a importância da Nutrição na atenção básica a saúde, e as informações sobre o assunto são adquiridas principalmente por leituras informais e opinião de colegas, especialmente enfermeiros e médicos. Entre os usuários 97,06% consideram que a alimentação interfere na qualidade de vida, e, entre os entrevistados, o número de pessoas que procuram o médico para obter informação sobre nutrição é igual ao número de pessoas que obtém informação de TV e revista. Neste trabalho o autor chama atenção para a importância de se legitimar a EN nos serviços de saúde e aponta que o profissional habilitado para este trabalho está indevidamente inserido na atenção básica à saúde.

Vale ressaltar que, para o autor da pesquisa, o número de pessoas que procuram os profissionais de saúde (médicos) é o mesmo de pessoas que utilizam também a televisão e revistas de mídia geral com fontes de informação. Estes dados sugerem que, em relação a EAN, as informações dos profissionais da área da saúde têm a mesma abrangência que a mídia. Isto acontece, entre outros fatores, porque os profissionais da saúde não raro adotam uma postura vertical, ditando aquilo que deve e o que não deve ser consumido, ou seja, limita-se a transmitir informações e, neste aspecto, a mídia tem sua competência. A EAN é fruto do *diálogo* entre o profissional e o usuário. Isto obriga o profissional da saúde a procurar não apenas os conhecimentos da nutrição sobre a função e o valor nutricional dos alimentos, é preciso ir além, é preciso saber também como educar, como promover a autonomia do usuário do serviço de saúde e, dessa forma, contribuir para sua libertação. Porém, para realizar este trabalho, é preciso que os profissionais de saúde adquiram conhecimentos da área da educação, especialmente a Educação Popular.

Sem perceber o profissional da saúde, entre eles o nutricionista, oriundo de uma formação de base médico hegemônica, pode reproduzir uma relação de poder que coloca o outro como sujeito passivo e mero “obedecedor” dos mandos daquele que detém o conhecimento. A Educação Popular contribui para crise deste tipo de abordagem e relação de poder já no início da década de 1970. Nestes anos, na América Latina, a pobreza e a má

distribuição de renda intensificaram as manifestações populares, sobretudo dos grupos sociais menos favorecidos. As classes populares cobravam maior comprometimento do poder público especialmente no sentido de ouvir as reivindicações dos movimentos sociais. Neste contexto, a Educação Popular, entendida como um instrumento de fortalecimento do poder do povo contribui para um constante movimento das comunidades, no sentido de fazer prevalecer sua vontade, indo de encontro à relação de poder construída na educação tradicional, e, muitas vezes, reproduzida por profissionais da saúde.

Segundo Brandão (1984) inicialmente em tribos ou sociedade mais tradicionais, a educação popular acontecia de forma “simbiótica”, ou seja, cabia a todos os papéis de ensinar e aprender. Em um segundo momento o saber de todos é apropriado por poucos determinando o poder de alguns. Criam-se nichos de poder/saber que passam a cunhar seus próprios termos e linguagens se afastando da realidade vivida pela maioria. Com o passar dos tempos estes nichos de saber se organizam em categorias e passam a dominar determinadas áreas do conhecimento, cabendo a estes grupos o uso da palavra referente a sua especialidade. O mesmo processo que ocorre na formação do nutricionista e dos profissionais da área da saúde. Brandão (1984) nos lembra de que quem dá a palavra dá o tema, quem decide o tema dirige o pensamento e pode dirigir a consciência, ou seja, quem diz a “palavra” sozinho automaticamente diz sem o outro, atua contra o coletivo e conseqüentemente atua como agente da opressão. Segundo o autor:

Não parece ser importante, hoje, definir o que é a *educação popular*. Oposta à instituição consagrada e resistente a deixar de existir em estado de movimento, ela reluta a tornar-se definível e, sobretudo, uniforme. A educação popular é, hoje, a possibilidade da prática regida pela diferença, desde que a sua razão tenha uma mesma direção: o fortalecimento do poder popular, através da construção de um saber de classe. Portanto, mais importante do que pretender defini-la, fixar a verdade de seu ser, é descobrir onde ele se realiza e apontar as tendências através das quais ela transforma a educação na vivência da *educação popular* (BRANDÃO, 1984, p. 73).

Brandão (1980) lembra que nenhum programa educacional é puramente educacional, todos trazem interesses políticos dos grupos e classes que controlam a educação. A educação popular não pretende produzir o “homem educado”, mas um sujeito crítico capaz de mudar o mundo. Portanto, a educação popular pretende a mudança do mundo através do encontro e do diálogo entre os homens. No cenário atual é preciso ampliar o que se entende por educação, não apenas como conteúdos trabalhados dentro das escolas e instituições de ensino, mas como algo bem maior, a ideia de educação como cultura.

O que mais chama atenção é o fato de que o nutricionista, um dos profissionais reconhecidos para o trabalho de EAN, se quer é citado como uma fonte de informação sobre alimentação saudável. A figura do médico como principal trabalhador da saúde e detentor do conhecimento permanece no serviço de saúde, ficando este profissional responsável pela EAN mesmo não tendo a formação necessária para isso. Este tipo de prática reproduz uma relação de poder que configura como um dos principais pontos de combate da Educação Popular e para a EAN.

O objetivo da EAN é a formação de sujeitos autônomos para realizarem suas escolhas, e é apontada como importante estratégia de educação em saúde. Camossa et al (2005) realizaram um estudo cronológico sobre a produção de conhecimento na área da EAN entre os anos de 1990 a 2005. As autoras escrevem sobre diferentes formas de se fazer e entender a EAN, através de uma lógica mais tradicional que prioriza a mudança de comportamento de forma autoritária (o poder sobre o outro) e a transmissão de conhecimento, e outra que prioriza o diálogo e é influência das contribuições de Paulo Freire que lança as bases para uma EAN crítica e problematizadora.

A partir de 1990 a EAN volta a ser debatida no XIV Congresso Brasileiro de Nutrição (1996) que direciona a EAN no sentido da democratização do saber que levasse em consideração a cultura e os costumes do povo. Nesta década também marca a legitimação do Nutricionista como profissional específico para realização de atividades voltadas a EAN. Todavia, assim como em outras áreas da saúde, grande parte dos cursos de graduação em Nutrição apresenta um direcionamento excessivamente instrumental e técnico ficando a EAN com um aspecto de "menos importante". Neste cenário torna-se necessário é preciso investir na formação de profissionais familiarizados com a educação problematizadora para promover a autonomia dos sujeitos (CAMOSSA et. al., 2005).

Manço e Costa (2004) estudaram as principais concepções teóricas envolvidas na EAN e sinalizam para a necessidade do profissional nutricionista complementar sua formação inicial predominantemente biologicista aprofundando-se principalmente na área da Educação. Apesar de alguns autores defenderem a presença do nutricionista na escola, o uso excessivo de termos técnicos e o foco em palestras e aulas expositivas pode ser ineficiente para a mudança de hábitos dos alunos. Fazendo uma retrospectiva do assunto as autoras apontam principalmente da segunda metade do século passado até o início deste, para a postura essencialmente autoritária onde não havia participação do sujeito, priorizando-se a instrução e a transmissão de informações. Mais tarde alguns autores que discorriam sobre a EAN adotam

um discurso de valorização da cultura e dos costumes dos indivíduos e defendem que o nutricionista seja o profissional responsável por realizar a EAN, porém, a ação educativa ainda era percebida como o "dom" e não como uma habilidade que poderia ser aprendida. Outros autores do assunto focavam seu discurso em questões econômicas direcionadas principalmente para diminuição da morbidade, enfoque que direcionou a maioria dos trabalhos de EAN no Brasil (MANÇO e COSTA 2004).

Segundo Manço e Costa (2004) em relação aos aspectos culturais da EAN, o Brasil é formado por diferentes Brasis assim com dizia Josué de Castro no século passado. Por todo território é possível perceber mesclados diferentes simbolismos do passado e do futuro, o aumento dos alimentos "light" e mais leves na mesa das pessoas com poder aquisitivo maior diferenciando do gosto pela fartura associado a uma condição de falta de etiqueta. Entre as classes populares os alimentos frequentemente são classificados como "fortes ou fracos", "que tem sustança", "pesados ou leves", "ricos ou pobres em vitaminas", "sagrados e profanos", "quente e frio", "remédio", "sociais" que representam um status social, entre vários outros tipos de classificações. O fato é que a EAN que desconsidera os valores e simbolismos do indivíduo e do povo automaticamente não valoriza o sujeito e se aproxima da educação bancária criticada por Paulo Freire.

Em 1993 houve a declaração do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA)<sup>6</sup> principalmente após a constatação de que a pobreza, a baixa escolaridade, a má alimentação, a saúde precarizada, a instabilidade no emprego e a baixa renda, tendem a fomentar um ciclo de pobreza, principalmente para as famílias de baixa renda. O grave cenário mundial, principalmente em relação à fome e acesso a alimentação adequada, fortaleceu os debates mundiais para o enfrentamento fortalecendo as discussões e os estudos até que em 1993 o DHAA foi equiparado aos direitos estabelecidos em 1948 na Carta dos Direitos Humanos (MANÇO e COSTA, 2004). Segundo Arroyo (2009) desde o início, por volta de 1960, o movimento de educação popular e mais tarde o movimento de saúde popular buscam dois objetivos. Primeiro, tirar o povo do silêncio e ocultamento das questões sociais, políticas,

---

<sup>6</sup> O DHAA é um direito básico, ou seja, necessário para que todos os outros direitos humanos ocorram. Direitos Humanos são todos aqueles que os seres humanos têm, única e exclusivamente por terem nascido e serem parte da espécie humana. Estes direitos são inalienáveis e independem de legislação nacional, estadual ou municipal específica. Na ausência de uma alimentação adequada não é possível garantir o direito à vida. O DHAA começa pela luta contra a fome, porém, o DHAA não se resume apenas a luta contra a fome. O ato de alimentar-se é, para o ser humano, um ato ligado à sua cultura e costumes. A necessidade do ser humano ultrapassa o conceito de uma ração balanceada. O DHAA envolve entender a alimentação enquanto um processo de transformação de natureza em gente, extrapolando a questão química e biológica de absorção e aproveitamento dos nutrientes contidos nos alimentos. O Direito Humano e o DHAA foram formados em 1948 após a Segunda Guerra Mundial, pela Assembleia Geral da ONU (VALENTE, 2002).

educacionais e de saúde, revelando as funções políticas e antipedagógicas do ocultamento. Segundo, desconstruir e questionar os imaginários sociais negativos sobre o povo. Essa discussão provocou repercussões na educação popular e saúde. O autor aponta o vínculo entre educação popular e saúde, equidade e justiça social como estratégia orientadora nas discussões sobre o tema. Na mesma direção Valente (1986) acredita que o processo de fortalecimento dos movimentos sociais, municiados com a consciência histórica e social que determina a violação DHAA, poderia uma ação social mais eficaz para combater os problemas de nutrição da nossa realidade.

Através de três estudos transversais das décadas de 1970, 1980 e 1990 Batista-filho e Rissin (2003) fizeram uma análise da transição nutricional do Brasil. Entre os anos 50 e 2000 a população rural representava 66% para 20%, o número de filhos por mulher passou de seis a oito para dois a três nascimentos por mulher, a mortalidade infantil passou de 300 por mil nascimentos para 30 por mil nascimentos e a expectativa de vida é de 67 anos. A passagem das pessoas do setor primário (agropecuária e extrativismo) para os setores secundários e terciários da economia promoveu alterações importantes no estilo de vida, alimentação e nutrição. As alterações foram intensificadas especialmente na década de 70 com a participação crescente da mulher no mercado de trabalho.

Nas últimas décadas observa-se o declínio da desnutrição e do déficit estatural e o aumento da obesidade. A obesidade triplicou entre homens e mulheres maiores de vinte anos, havendo uma forte tendência ao aumento da obesidade em mulheres de baixa renda e a diminuição entre as mulheres de renda mais alta. A anemia e a hipovitaminose A permanecem como principais carências do país. Para os autores as ações de saúde são insuficientes para lidar com os desafios impostos pela mudança de cenário epidemiológico do Brasil.

O Programa Fome Zero, proposto e implantado em 2003, pelo governo Lula, segue a linha proposta por Valente (1986) e preconiza a questão social para depois se ater às questões alimentares. É fato que o último grande levantamento feito no Brasil havia sido o Estudo Nacional de Despesa Familiar (ENDEF) datado de 1974/75. A partir de seus dados foi possível verificar, por exemplo, que 42% das famílias brasileiras (46,5 milhões) estariam em situação de insegurança alimentar. Dados posteriores, por amostra de domicílios do IBGE de 1999 e 2001, apontam para dados semelhantes aos encontrados no ENDEF. Atualmente, pela dificuldade de calcular a quantidade de pessoas sujeitas à fome no Brasil, não há um consenso sobre o tamanho da população atingida. Contudo, o problema alimentar do Brasil não se resume à aquisição insuficiente de alimentos, principalmente pela baixa renda, mas também

na escolha inadequada dos mesmos. Persiste aqui o problema de *ignorância alimentar* descrita no início do século passado, o que aponta para a relevância da EN no Programa Fome Zero (MANÇO e COSTA, 2004).

O Programa Fome Zero do Governo Federal, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) destina-se, sobretudo a garantir a segurança alimentar e nutricional no país. A estratégia Fome Zero possui quatro fundamentos principais: o acesso aos alimentos, apoio a agricultura familiar, geração de renda e articulação, mobilização e controle social. Entres as várias estratégias para aumentar o acesso aos alimentos existem vários projetos relacionados a educação alimentar e nutricional. Neste contexto, a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) apresenta-se como importante estratégia para promover a segurança alimentar e nutricional (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2008).

Ampliando o conceito de educação, a EAN crítica que faz o indivíduo tomar posse de sua história, além de contribuir para a segurança alimentar e nutricional ainda contribui para combater a ineficiência do Estado para assegurar o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA). Em outras palavras, na medida em que se forma o sujeito crítico e livre, o mesmo, passa a lutar pelos seus direitos e transforma-se num denunciador das injustiças sociais.

Considerando todos os avanços alcançados pela EAN no Brasil, a ampliação das ações, o envolvimento de vários setores e profissões, e, considerando também, os obstáculos para a realização e promoção da EAN: excesso de informação, mídia e apelo a consumo de alimentos pouco saudáveis, a falta de tempo disponível e dedicado ao preparo dos alimentos, a falta do conhecimento em culinária, entre outros obstáculos. É possível apontar que o trabalho na educação, especialmente EAN, pode favorecer de maneira decisiva para a soberania alimentar de um povo. Desta forma, a EAN, trabalhada de forma a promover a autonomia e autocuidado, pode ter um importante papel de promover a qualidade de vida de uma nação.

### 1.3 A NUTRIÇÃO, O NUTRICIONISTA E A EAN NO BRASIL.

As transformações sociais das últimas décadas mudaram o padrão de consumo e da saúde da população brasileira. O Brasil, que antes apresentava taxas consideráveis de desnutrição até a década de 1970, reduziu intensamente os casos de desnutrição em crianças menores de cinco anos e passou a apresentar um aumento vertiginoso do excesso de peso em todas as camadas da população, apontando para um novo cenário de problemas relacionados à

alimentação e nutrição. Em vinte anos, as prevalências de obesidade em crianças entre 5 a 9 anos foram multiplicadas por quatro entre os meninos (4,1% para 16,6%) e por, praticamente, cinco entre as meninas (2,4% para 11,8%). Os adolescentes são o grupo com pior perfil da dieta, com as menores frequências de consumo de feijão, saladas e verduras em geral, apontando para um prognóstico de aumento do excesso de peso e doenças crônicas. Nos adolescentes, após quatro décadas de aumento gradual nas prevalências, em torno de 20% apresentaram excesso de peso (com pequena diferença entre os sexos) e quase 6% dos adolescentes do sexo masculino e 4% do sexo feminino foram classificados como obesos (BRASIL, 2012b). A alimentação de um sujeito é resultado de decisões conscientes ou não, relacionada a uma teia complexa que envolve a cultura alimentar da região, a alimentação do seu convívio social, o acesso à informação científica e popular, estado emocional dentre outros. Por isso a EAN requer algo além da transmissão de informação, é preciso também promover a autonomia do indivíduo para que ele aja intencionalmente e independentemente de influências externas do mercado, com liberdade e consciência (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2008).

Garcia (1997) defende que a escolha do que comer dependerá das circunstâncias e das reformulações que o indivíduo faz, na prática, há uma oscilação entre a "saúde" e o "paladar" na hora de decidir o que comer. Por outro lado, muitos alimentos prejudiciais são os mais disponíveis e acessíveis à maior parte da população. A publicidade atualmente adotou a discurso técnico-científico difundindo vantagens terapêuticas dos alimentos fortalecendo a medicalização do ato de comer. A simples difusão de informações nutricionais e terapêuticas é insuficiente para mudança de hábitos da população.

Para Motta e Boog (1991) o comportamento alimentar é regido por determinantes cognitivos, afetivos e situacionais o que não permite que se analise a alimentação apenas como uma questão de engenharia nutricional. Segundo Garcia e Castro (2011) embora o gosto, seja sentido na boca, e envolva sensações gustativas, olfativas, visuais e térmicas, aspectos cognitivos podem influenciar aquilo que se considera gostoso e ruim. Além disso, Garcia (1997) lembra que a alimentação e atividade física podem ser modificadas com o esforço do indivíduo, ao contrário da poluição ambiental e o estresse da vida urbana, por exemplo, que pertencem a uma macroestrutura socioeconômica quase sempre colocada no plano da abstração.

Em 2006 o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) desenvolveu projetos educativos destacando-se: "Educação à Mesa", "Criança Saudável, Educação Dez", "Cozinha

Brasil, Alimentação Inteligente", "Eu aprendi, eu ensinei". O projeto Criança Saudável, Educação Dez produziu 94 milhões de cartilhas para atender 18 milhões de estudantes matriculados nos quatro primeiros anos do ensino fundamental da rede pública. Após a realização destes projetos surgiram questionamentos quanto ao estado da arte da EAN. O resultado foi a realização de duas oficinas em 2006, uma da Coordenação geral de Educação Alimentar e Nutricional e outra no Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Nestes encontros ficou determinado que a EAN deveria visar o prazer o sujeito, a mobilização social, o respeito as especificidades culturais regionais direcionada para a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e o DHAA. Também foi discutido o fato de que muitas ações educativas não consideravam o comportamento alimentar e aconteciam de forma autoritária, determinando-se que a EAN deveria basear-se na perspectiva problematizadora. Outras determinações acordadas nestas oficinas foram: usar o termo Educação Alimentar e Nutricional ao invés de Educação Alimentar ou Educação Nutricional somente, desenvolver a temática de EAN em todas as disciplinas dos cursos de nutrição, focar a formação dos futuros profissionais no sentido de garantir o DHAA e a SAN. Ao Estado foi sugerido a criação de um programa Escola Saudável intersetorial e ampliar as linhas de fomento em EAN para o governo e sociedade civil (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2008).

Atualmente as práticas de Educação em Saúde estão voltadas para a formação de vínculo entre o saber científico e o saber popular, neste mesmo sentido a EAN, assim como a Educação em Saúde, devem procurar vencer o fosso cultural existente entre Universidades e Instituições de ensino e a população. Uma EAN crítica deve caminhar no sentido de integrar o saber técnico ao saber do povo brasileiro servindo inclusive de instrumento de participação popular (MANÇO e COSTA, 2004).

Segundo Manço e Costa (2004) cabe ao nutricionista a responsabilidade técnica da EAN, porém, grande parte dos cursos de formação de Nutricionista prioriza o ensino voltado às ciências biológicas, desvalorizando a importância das ciências humanas em sua formação despreparando os alunos para lidar com a EAN. Muitos profissionais formados através de uma lógica essencialmente biologicista, adotam a prescrição de dietas e receitas como estratégia de EAN, no entanto este tipo de abordagem caracteriza-se como uma Orientação Nutricional e reproduzem a relação de poder sobre o outro e a falta de diálogo entre profissional e paciente. Contribui para agravar o quadro o fato de que apenas 3 a 7% dos profissionais formados na área da nutrição atuam na saúde pública. Ou seja, a EAN nas unidades de saúde muitas vezes está sob a responsabilidade de médico e enfermeiros.

A autora lembra que a alimentação é fundada nos primeiros períodos de socialização e por isso a abordagem profissional deve considerar os significados culturais construídos no convívio social (BOOG, 1999). Reduzir a alimentação a uma dieta numa folha de papel, levando o educando a proceder mecanicamente segundo o pensamento do educador é reproduzir a Educação Bancária descrita por Freire (1987). Por outro ângulo, a capacidade de identificar o problema alimentar está profundamente relacionada com o embasamento teórico de nutrição e dietética (BOOG, 1999). Estes fatos comprovam a natureza interdisciplinar da ciência da nutrição assim como a do seu objeto de estudo a alimentação.

Para Garcia e Castro (2011), as formas de aprender o preparo dos alimentos ainda continuam sendo a tradicional, de geração em geração utilizando a observação como principal estratégia de aprendizado. As autoras chamam a atenção para o potencial de mudança de hábitos alimentares daquelas intervenções que promovam a autonomia do sujeito no preparo do seu alimento, principalmente após a entrada da mulher no mercado de trabalho. Defendem ainda, a união entre indivíduo e coletivo promovida pela alimentação, a troca de experiência e o espaço criativo que existe na experiência diária de cozinhar. Para ambas é preciso explorar a culinária como objeto científico. A culinária de uma região é sempre acompanhada por sentimentos de pertencimento ou de alteridade a uma cultura ou população. A falta de habilidade na culinária também é apontada como um obstáculo para o consumo de alimentos saudáveis no Guia Alimentar da População Brasileira (BRASIL, 2014).

É preciso lembrar que a união coletiva promovida pela alimentação também pode ajudar na formação de vínculos e na diminuição de conflitos entre alunos e professor-aluno. A insatisfação do docente e agressões entre alunos, como visto em campo, podem ser amenizadas com a prática de comer junto com o outro. Segundo Brasil (2014), seres humanos são seres sociais e o hábito de comer, sempre que possível, deve acontecer em companhia, com familiares, amigos ou colegas de trabalho ou escola.

O desenvolvimento de habilidades pessoais em alimentação e nutrição implica pensar a EAN como processo de diálogo entre profissionais de diferentes áreas e a população, de fundamental importância para o exercício da autonomia e do autocuidado. A EAN deve ser exercida por diferentes profissões, sobretudo em indivíduos e coletividades sadias, em instituições públicas e privadas. Exceto em casos onde ocorra a presença de algum processo patológico onde a EAN tem caráter terapêutico, nestes casos as ações devem ser de responsabilidade do Nutricionista (BRASIL, 2012a). Além disto, no Programa Nacional de Alimentação Escolas (PNAE) registra-se que compete ao nutricionista responsável-técnico

pelo Programa, e aos demais nutricionistas lotados no setor de alimentação escolar, coordenar o diagnóstico e o monitoramento do estado nutricional dos estudantes, planejar o cardápio da alimentação escolar de acordo com a cultura alimentar, o perfil epidemiológico da população atendida e a vocação agrícola da região, acompanhando desde a aquisição dos gêneros alimentícios até a produção e distribuição da alimentação, bem como propor e realizar ações de educação alimentar e nutricional nas escolas (BRASIL, 2012b). Em suma, a espaço de nutricionista dentro das escolas é legitimado, o que não impede que profissionais de outras áreas participem da elaboração, planejamento e execução das ações de EAN nas escolas (BRASIL, 2012a). Cabe ao nutricionista, apesar de assegurado o seu espaço nas ações de EAN nas escolas, assumir seu papel de educador e buscar formações na área da educação, principalmente nos casos em que o curso de graduação tenha em Nutrição onde foi formado apresente um enfoque demasiadamente biologicista.

O nutricionista, ao exercer o papel de educador, deve estar ciente que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para sua construção. Desta forma, é preciso que além do domínio de conteúdo oriundo das ciências biológicas, o nutricionista deve também enriquecer-se com as contribuições da área da educação especialmente a educação problematizadora de Freire (MANÇO e COSTA, 2004). Estas autoras acreditam que a EAN deve ser direcionada pela educação problematizadora de Paulo Freire que considere a complexidade humana descrita por Edgar Morin. Esta mesma opinião é compartilhada por Boog (2004, p.1) que diz “[...] Educar, no âmbito da alimentação, implica em conhecer profundamente o que é alimentação”. Na mesma obra a autora traz “Educar em nutrição é tarefa complexa e pode ser pensada a partir do paradigma da complexidade”.

Silva et al (2002) ao pesquisar as concepções de profissionais de saúde da atenção básica sobre a alimentação saudável no Distrito Federal encontrou duplo sentido em relação ao conceito de alimentação saudável. Em um dos conceitos a alimentação saudável *ideal* que contempla todos os nutrientes nas quantidades necessárias, segundo a opinião dos entrevistados é algo difícil tanto para o profissional na sua vida pessoal como para discutir com a população. O outro conceito sobre alimentação saudável traz a ideia de *real* e faz uma correspondência entre as recomendações científicas e a realidade social. Esta última visão, a alimentação saudável real, traria consigo os conceitos biológicos sociais e culturais.

Embora a baixa renda e a falta de condições mínimas de sobrevivência, configuram-se como as principais causas de desnutrição qualitativa e quantitativa no mundo, a falta de conhecimento de conceitos básicos de alimentação e nutrição contribui para ampliar o

problema. Os problemas relacionados à alimentação nos países desenvolvidos apontam no sentido que apenas o poder aquisitivo é insuficiente para determinar uma alimentação saudável. A sociedade consumista utiliza o alimento para se ter o máximo de prazer, mesmo que o corpo sofra as consequências. Neste cenário, o alto poder aquisitivo pode dificultar o consumo equilibrado de alimentos em consequência das necessidades sociais de consumo exagerado de alimentos. As estratégias de EAN devem ser centradas no público (o sujeito) que participa ativamente, e não no objeto do processo (o alimento). Sendo assim o nutricionista deve agir como facilitador no processo da adesão de hábitos alimentares saudáveis (MOTTA e BOOG, 1991).

O papel do nutricionista é favorecer o desenvolvimento pleno do potencial físico, emocional, intelectual e espiritual do indivíduo, processo este em que a alimentação exerce um papel significativo. Independente do lugar onde trabalhe, o nutricionista será sempre um educador, mudando conceitos e atitudes e ações, agindo na formação de agentes de mudança capazes de propor soluções e estimular ações que melhorem a qualidade de vida do homem. O nutricionista deve trabalhar a EAN no sentido de conscientizar o indivíduo e nunca como instrumento de manipulação política e de interesses econômicos de grandes empresas. O nutricionista deve agir não como um simples tradutor de termos técnicos, apenas os conhecimentos da nutrição são insuficientes para a EAN. O que deve ser feito na EAN deve sempre partir do sujeito, ou seja, de um problema de um diagnóstico e nunca apenas transmitir conhecimento de nutrição. É preciso também conhecer as a filosofia da EAN, para apontar o rumo dos estudos na área, além de conhecer as ciências humanas na busca do entendimento da didática e da atividade educativa.

O Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para Políticas Públicas (BRASIL, 2012<sup>a</sup>), apresenta uma definição de Educação Alimentar e Nutricional produto de discussões e encontros destinados a debater sobre o tema. Proposto em 2012 pelos ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), da Saúde (MS) e da Educação (MEC), o Marco de Referência em Educação Nutricional e Alimentar foi formulado com o objetivo de consolidar práticas e conceitos da educação alimentar, promovendo, por meio de ações multidisciplinares, o direito constitucional a uma alimentação adequada. Nele, a EAN é definida como:

[...] um campo de conhecimento e prática contínua e permanente, intersetorial e multiprofissional, que utiliza diferentes abordagens educacionais problematizadoras e ativas que visem principalmente o diálogo e a reflexão junto a indivíduos ao longo de todo o curso da vida, grupos

populacionais e comunidades, considerando os determinantes, as interações e significados que compõem o comportamento alimentar que visa contribuir para a realização do DHAA e garantia da SAN, a valorização da cultura alimentar, a sustentabilidade e a geração de autonomia para que as pessoas, grupos e comunidades estejam empoderadas para a adoção de hábitos alimentares saudáveis e a melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 2012a).

Atualmente considera-se como princípios para a elaboração de políticas voltadas a EAN: 1) o Direito Humano à Alimentação Adequada, Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional; 2) Sustentabilidade social, ambiental e econômica, ou seja, atender as necessidades alimentares sem sacrificar os recursos naturais; 3) abordar todo o sistema alimentar (processamento, distribuição, consumo, destinação de resíduos); 4) valorizar a cultura alimentar local; 5) valorização da culinária enquanto prática emancipatória; 6) participação do sujeito e promoção da autonomia; 7) educação enquanto processo permanente a gerador de autonomia; 8) diversidade de cenários a práticas para diferentes grupos populacionais; 9) intersetorialidade; 10) planejamento e avaliação das ações.

Em relação a intersetorialidade, a EAN deve abranger a esfera federal, estadual, municipal e local, legitimando a área da educação as escolas e creches como espaços para o trabalho de EAN (BRASIL, 2012a).

Considerando os avanços na área de Nutrição, a natureza transdisciplinar da alimentação e do ato de comer, a necessidade de uma ação intersetorial e multiprofissional para garantir o DHAA no Brasil, é possível considerar que o profissional Nutricionista tenha condições para atuar, dialogar e trabalhar com diferentes áreas de conhecimentos e profissões, sobretudo no que tange as ações destinadas à EAN.

### **1.3.1 A Alimentação Escolar na cidade de Uberaba**

Constam no Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (BRASIL, 2011) seis metas prioritárias para o período entre 2012 e 2015, entre elas “promover ações de Educação Alimentar e Nutricional no ambiente escolar” (BRASIL, 2011).

Em Uberaba, a lei 8.931 de 15 de outubro de 2003 instituiu o Programa Municipal de Educação Alimentar e Nutricional (PMEAN) entendido como um processo para transformação das práticas alimentares dos alunos, segurança alimentar, promoção da saúde e melhoria da qualidade de vida. No Art. 2º consta:

O Programa consiste no atendimento coletivo das escolas municipais em termos de higiene ambiental, pessoal e dos alimentos, bem como o atendimento na

questão da elaboração de cardápios, palestras sobre alimentação saudável abrangendo pais, educadores, profissionais de saúde em atividades de higiene e educação nutricional com os alunos, com meta a promover o bem-estar físico, nutricional e contexto profilático (UBERABA, 2003).

Neste artigo é possível perceber uma concepção de EAN feita através da transmissão de informação, utilizando entre outras estratégias palestras e atividades de higiene. O Art. 3º da mesma lei determina a coordenação do PMEAN para uma equipe técnica composta por profissionais da área de saúde como nutricionistas, especialistas em nutrição humana e saúde, técnicos em nutrição, médico, psicólogo e professores de Educação Física. Neste artigo é possível perceber o mesmo fenômeno que ocorre na produção acadêmica a respeito do tema EAN: a forte influência da área biomédica (UBERABA, 2003).

O Art. 3º possui ainda doze (12) incisos que determinam atividades a serem desenvolvidas pela equipe técnica, composta quase que exclusivamente por profissionais da área da saúde. Entre as doze (12) atividades apontadas para a equipe responsável pelo PMEAN apenas em três atividades destinam-se a este fim. Na atividade 9, menciona-se Educação Nutricional para diminuir desperdício. Na atividade 11 propõe desenvolver atividades de educação alimentar junto às famílias. Na atividade 12 menciona capacitar os educadores para trabalho de educação alimentar com os alunos, posição também defendida em alguns estudos. A maioria dos outros artigos da referida lei discorrem sobre padrões de higiene e controle de qualidade, elaboração de cardápios, atualização e capacitação de cantineiras, recursos e despesas do projeto (UBERABA, 2003).

O Art. 7º prevê encontros com a comunidade para realização de palestras e, especialmente, atividades lúdicas-elucidativas (jograis, revistas em quadrinhos e jornais murais sobre alimentos preferidos e necessários, além de um livro de receitas inéditas). No Art. 10 fica posto que a Prefeitura Municipal iria implementar uma horta escolar para abastecimento das escolas participantes do Programa Municipal de Educação Alimentar e Nutricional. Enfim, apesar do nome Programa Municipal de Educação Alimentar e Nutricional (PMEAN), a maior parte do documento destina-se a questões técnicas, sobretudo da área das ciências da saúde. Após a leitura da lei fica a percepção de uma concepção de EAN como procedimentos técnicos e da lógica da transmissão de conhecimento (UBERABA, 2003).

Em Uberaba, o Conselho de Alimentação Escolar (CAE) passou a ser vigente em Medida Provisória - MP nº 2178-36, de 24 de agosto de 2000. O CAE é um órgão ligado às Entidades Executoras do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que existe para

fiscalizá-las, acompanhá-las e assessorá-las na utilização dos recursos financeiros transferidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Composto por sete membros titulares, representantes de diversos segmentos, entre eles, pais de alunos e professores, o CAE deve zelar pela qualidade da alimentação escolar oferecida aos alunos.

Em consulta a atas do CAE<sup>7</sup> da cidade de Uberaba, encontramos registros entre os anos de 2004 a 2015 contendo informações sobre a aceitabilidade do cardápio, da qualidade da merenda escolar, bem como de dificuldades com o tempo gasto para comprar de gêneros alimentícios devido à Lei de Licitações. Também há relatos de defasagem dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) baseado no número de alunos do censo do ano anterior, desconsiderando o crescimento no número de alunos.

As atas aprovam a prestação de contas pelo Conselho que julgou a utilização dos recursos adequada. Em ata do dia 04 do mês de agosto de 2004, registra a dificuldade encontrada pelos fornecedores que necessitam receber o valor das entregas para fazer novas compras de mercadorias. Registrando também o curso de capacitação dos manipuladores de alimentos – projeto “prato limpo” 2004. No ano de 2004 existem registros da necessidade de cuidados maior de armazenamento no período de férias, problemas na estrutura física de algumas escolas. Registro de alimentos com prazo de validade vencidos, frutos de doações, e de inúmeros testes de aceitabilidade para aquisição de produtos alimentícios. Não existem relatos ou propostas de EAN neste ano. Segundo consta em atas de CAE, do ano de 2005, inicia entre outras propostas, um projeto de Educação Alimentar.

Este projeto tinha como objetivo estimular, por meio de ações educativas e de comunicação, a adoção de hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para a prevenção e o controle de uma série de problemas relacionados a uma alimentação inadequada. O projeto possuía ainda objetivos específicos como: introduzir o conceito de uma alimentação saudável; estimular a formação de bons hábitos alimentares; orientar a escolha de alimentos adequados; adequar as preferências alimentares corrigindo os erros; apresentar a pirâmide dos alimentos e treinar a sua utilização na alimentação diária; orientar as substituições dentro dos grupos alimentares; incentivar o preparo dos alimentos pelas crianças e adolescentes; encorajar a introdução de novos alimentos.

---

<sup>7</sup> As atas consultadas, referentes a reuniões do Conselho de Alimentação Escolar (CAE) do município de Uberaba ocorridas entre 2004 e 2016, foram gentilmente cedidas ao pesquisador pela Secretaria de Educação do município de Uberaba, Prof<sup>a</sup>. e Diretora da Diretoria de Ensino Sônia Manzan.

Comparado ao PMEAN proposto em 2003, este projeto representava um avanço, sobretudo por prever ações práticas de manipulação e preparo de alimentos e não apenas o habitual uso de aulas expositivas e palestras. Contudo, ao apresentar os recursos pedagógicos nutricionais para realização do projeto, foram apontados: palavras cruzadas com alimentos dos grupos dos reguladores, construtores e energéticos; jogo da memória com frutas e verduras; músicas parodiadas com enfoque nos alimentos; teatro de fantoches ou dedoches; jogo de cartas (baralho), com alimentos; desenhos para colorir, recortar e pintar; montagem de recortes de revistas (montagem da pirâmide de alimentos); quebra cabeças da pirâmide de alimentos. Ou seja, não foram apontados recursos para atividades práticas e de manipulação de alimentos.

As atas permitem saber que o projeto teve início com uma reunião técnica, com os professores de Ciências das escolas municipais, visando passar a informação da implantação do projeto nas escolas e conscientizar sobre a importância da Educação Alimentar nas escolas. Neste momento, não estavam presentes professores de todas as escolas, o que dificultou a divulgação e a participação das mesmas. A partir desse momento, foram realizadas algumas visitas nas escolas municipais e solicitados os relatórios de aplicação e resultados do projeto pelos professores responsáveis. Vários problemas foram encontrados durante essa etapa como a substituição dos professores nas escolas, a falta de interesse de outros e até mesmo as dúvidas e dificuldades para realizá-lo.

Assim, nas escolas que tiveram o projeto completamente desenvolvido, consta em ata que os resultados alcançados foram muito positivos e atenderam às expectativas, o que sugere interesse por parte dos professores responsáveis e também incentivo por parte dos gestores. O relatório do CAE recomenda a continuidade do mesmo durante o ano de 2006, haja vista a necessidade de realizar a culminância das escolas que desenvolveram estes trabalhos, e ainda, dar a oportunidade às demais, que por motivos até mesmo administrativos, privaram-se da execução, buscando assim, o objetivo principal de conscientizar os bons hábitos alimentares aos alunos do sistema municipal de ensino de Uberaba.

Os documentos consultados registram que a alimentação escolar, no início de 2006 até o final de agosto do mesmo ano, era produzida pelos próprios funcionários da prefeitura, gerenciados por uma nutricionista que elaborava os cardápios e orientava as merendeiras na sua execução. No final de agosto daquele ano, contudo, foi assinado um contrato com a empresa Nutriplus, de Salto, SP. Neste contrato ficou estabelecido que a empresa passasse a prestar serviços no preparo da merenda escolar, com o fornecimento de todos os gêneros e

demais insumos, distribuição nos locais de consumo, logística, supervisão, prestação de serviços de manutenção preventiva e corretiva dos equipamentos e utensílios utilizados e mão-de-obra. Desta forma, a merenda escolar passou a ser fornecida pela empresa em setembro de 2006, o que prossegue até os dias atuais.

A partir de então, o CAE realiza visitas técnicas e responde pela emissão de um parecer anual sobre a execução do Programa de Alimentação Escolar do município. A partir de 2007 até 2016, o CAE também aprova a prestação de contas e a manutenção dos recursos na conta específica, o que envolve os gastos que foram assumidos pela Prefeitura Municipal de Uberaba. A aprovação é feita considerando, sobretudo, regras para a aquisição dos gêneros alimentícios, contratação de mão-de-obra, distribuição nos locais de consumo, logística, supervisão, prestação de serviço, manutenção preventiva e corretiva de equipamentos e utensílios utilizados.

Nas entidades conveniadas, o cardápio é planejado semanalmente de acordo com as recomendações estabelecidas pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o que deve ser feito respeitando-se o hábito alimentar regional e atendendo às necessidades nutricionais da clientela atendida, de acordo com a faixa etária e com o tempo de permanência do aluno na unidade.

Esse breve relato da trajetória da alimentação escolar na cidade de Uberaba permite entender o tamanho e a complexidade envolvida para abastecer e garantir a alimentação nas unidades de ensino da rede municipal.

A gestão não terceirizada do processo permitiria um maior controle e autonomia do município para gerir e decidir os rumos e a filosofia do trabalho, como, por exemplo, utilizar as cantinas também como um espaço de ensino-aprendizagem. Contudo, o Projeto de Educação Alimentar e Nutricional iniciado em 2005, apesar de bem elaborado em sua concepção, encontrou dificuldades práticas para se consolidar junto à maioria das escolas. Situação, esta, que pode ser fruto tanto da falta de preparo de professores, apontada em várias pesquisas, quanto ou também da falta de compromisso e de apoio dos gestores.

A gestão terceirizada parece aliviar a burocracia e dos processos de fornecimento, armazenamento, aquisição e preparo, uma vez que a Prefeitura adquire aspecto, sobretudo, de fiscalizadora. Porém, inviabiliza o desenvolvimento de projetos de EAN e de uso da cantina ou cozinha como espaço de aprendizagem. Com a terceirização, este espaço *está* na escola, mas *não é* da escola, tornando-se, assim, um espaço do “outro”, protegido contratualmente. Uma solução seria prever, em futuras renovações de contrato, espaços para realização de

atividades práticas periódicas e sistemáticas de EAN dentro das escolas, caso a educação para a mudança de hábitos e qualidade de vida seja realmente uma filosofia a ser considerada, e não apenas idealizada, pela administração pública municipal.

As atividades de EAN nas escolas da rede municipal hoje estão “sem teto”, acontecem dentro das salas de aula ou em horário de aula, com ajuda de estagiários, ocupando o que já é pouco espaço para tantas disciplinas e seus conteúdos.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO E PROCESSO DE PESQUISA

Conforme exposto na Introdução, a investigação realizada neste trabalho envolveu pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica, cujos resultados fomentaram a discussão realizada no capítulo anterior, deu-se a partir de bases de dados de valor reconhecido: Banco de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos, ambas da CAPES, e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Agora, no presente capítulo, abordaremos a pesquisa de campo, que se deu em uma escola municipal da cidade de Uberaba, MG. No item 2.1 Apresentaremos o processo de pesquisa, considerando seus fundamentos metodológicos, para, no item 2.2 apresentarmos brevemente o *locus* da investigação, discorrendo, também, sobre os sujeitos que dela participaram. É necessário pontuar que este é um estudo realizado em uma escola, entre mais de 70 unidades de ensino do município, o que inviabiliza qualquer tipo de generalização e inferência em relação a todas as escolas, o que não impede que o leitor encontre pontos em concordância com outras realidades.

### 2.1 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

A pesquisa foi realizada a partir do que Lüdke e André (1986) chamam de “pesquisa de tipo etnográfico”, o que tem relação direta com a etnografia, originária da Antropologia.

A etnografia envolve, na sua origem, a longa permanência do pesquisador em contato direto com determinada comunidade, usufruindo do seu modo de vida, ouvindo suas histórias e procurando compreender como se dá sua visão de mundo, o que inclui o acesso às suas percepções. O objetivo desse tipo de pesquisa é apreender o *modus vivendi* e compreender os sentidos que a ele são atribuídos pelos sujeitos (MÁRQUES, 1997). Isso coloca algumas condições para que a pesquisa etnográfica se realize. Além do domínio teórico e da flexibilidade do projeto, uma etnografia pressupõe permanência em campo por tempo prolongado, o que, em termos ideais, envolve a aceitação por parte da comunidade estudada.

Educadores e pesquisadores da área de educação começaram a se interessar pela etnografia por volta dos anos de 1970. A este respeito, Oliveira (2008, p.7) expõe que,

[...] em 1976, houve a publicação do livro *Explorations in Classroom Observation* de Michel Stubbs e Sara Delamont, tendo sido este um ponto importante por sugerir o uso da abordagem etnográfica como alternativa em educação. Em 1977 o livro *Beyond the numbers game* de David Hamilton et al. foi publicado, sendo que o mesmo tratava da discussão de métodos não

convencionais de avaliação de currículo, no sentido de dar mais atenção ao contexto em que as práticas educacionais se desenvolvem, levando em conta dimensões sociais, culturais e institucionais. As instituições pioneiras no uso da etnografia em pesquisa na educação foram a Fundação Carlos Chagas e o Departamento de Educação da PUC-RJ

Ao adaptar a etnografia para a pesquisa realizada em instituições escolares, Ludke e André (1986) recorrem a Wolcott (1975) para identificar alguns critérios imprescindíveis. Seriam eles: a) a redescoberta do problema em campo, b) a imersão do pesquisador em campo, c) a permanência, em campo, por um período mínimo de um ano escolar, d) o emprego de observação direta e de estratégias dialógicas, como entrevistas. Ainda, para as autoras, seria interessante que o pesquisador tivesse alguma experiência prévia com outros povos ou culturas.

Fazenda (2001) explica que, quando se parte de uma pesquisa de base etnográfica, é através da observação das crenças, valores, percepções e interações no cotidiano escolar que o pesquisador estrutura e contextualiza a realidade estudada para posteriormente fazer suas análises e interpretações. Isso quer dizer que uma pesquisa inspirada na etnografia, precisa ter como principais instrumentos o diálogo e a observação, que depois são complementados por instrumentos mais usuais na educação como os questionários e as entrevistas.

Diferente de outros tipos de pesquisa, a pesquisa de tipo etnográfico pressupõe que o pesquisador possa modificar os seus problemas e hipóteses durante o processo de investigação. Assim, o desafio ao pesquisador é aprender a selecionar os dados necessários para responder às suas questões. O que determina os rumos da coleta de dados é justamente a relação entre as informações e a teoria (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; ABREU-BERNARDES et. al. 2016).

A observação, na pesquisa de tipo etnográfico, só começa a apontar para os resultados esperados quando o pesquisador deixa de chamar a atenção da comunidade. Assim, o principal motivo pelo qual o trabalho de campo realizado nessa abordagem deve se estender por longo período é a necessidade de o pesquisador passar, aos olhos dos membros da comunidade investigada, da condição de estranho para a de familiar. Contudo, como bem explicam Abreu-Bernardes et.al. (2016, p.123),

[...] para chegar a este ponto, em que é possível usufruir do cotidiano como quem passa despercebido, e não mais como “o estranho que nos observa”, é necessário, entretanto, superar algumas etapas. A depender do grupo em questão, a primeira e mais delicada delas pode ser a abordagem ou tentativa inicial de aproximação. Em outros casos, as dificuldades podem manifestar-se um pouco mais adiante, quando o grupo aceita a aproximação, mas segue

controlando o fluxo de informações, mantendo, assim, o pesquisador em uma postisa condição de “hóspede” (MÁRQUES, 1997, 2011). Para conseguir a desejada visão dos vários elementos que constituem uma totalidade, é esperado que o pesquisador tenha superado a fase anterior. A observação direta e participante não é, portanto, qualquer observação realizada em um cenário no qual o pesquisador também pode inserir-se.

A opção por desenvolver a pesquisa de tipo etnográfico nos leva ao encontro da abordagem qualitativa, que, conforme síntese apresentada por Bernardes et. al. (2013, p.135), teria como características centrais: “[...] o pesquisador como principal instrumento de coleta de dados; a observação e o esforço descritivo; a preocupação com o processo e não apenas com o produto; a busca do significado das situações para os sujeitos; o enfoque indutivo na análise dos dados”.

Mais que um método, diz Brandão (2003), o enfoque qualitativo é um “estilo de relacionamento” que envolve a formação de vínculos e redes de confiança. O pesquisador precisa confiar em seus saberes e valores, em seu “modo de ser e de sentir e pensar, desde que intencionalmente sinceros e teórico-metodológicos [...]” e precisa também estar preparado para se “relacionar com o outro ‘na pesquisa’” (BRANDÃO, 2003, p. 186), o que, no caso da antropologia, tende a resultar em trabalhos desenvolvidos a partir de um número reduzido de sujeitos<sup>8</sup>. Pode-se dizer que na pesquisa de tipo etnográfico interessam mais a profundidade das análises do que uma possível representatividade vislumbrada a partir do número de pessoas abordadas.

Posto isto, antes de iniciar a imersão em campo, nos dirigimos à direção explicando os propósitos da pesquisa e solicitando o acesso prolongado à instituição e o contato direto com alunos e professores em momentos diversificados. Por questões de organização interna a direção nos sugeriu que trabalhássemos a partir de duas turmas, com aproximadamente 30 crianças cada, uma de seis e a outra de 10 anos. Como dentre os nossos objetivos estava a intenção de compreender as percepções dos membros da comunidade escolar sobre as relações entre educação, alimentação e saúde, optamos por abordar também os professores das turmas em questão, alguns funcionários da escola e familiares das crianças participantes que se propusessem a conceder entrevistas.

Uma vez em campo, foram enviadas cartas de apresentação da pesquisa aos responsáveis legais pelos alunos e aos funcionários e professores, necessárias para a posterior

---

<sup>8</sup> A esse respeito, Abreu-Bernardes et. al. (2016, p.23) argumentam que “é certo que a Antropologia em geral envolve usualmente um número reduzido de sujeitos, contudo, para que o método seja considerado como etnográfico, deve-se atentar bem mais à intensidade da imersão em campo, à natureza qualitativa da análise, ao vínculo estabelecido entre pesquisador e sujeitos da pesquisa e à relação disso tudo com o quadro teórico”.

obtenção do consentimento livre e esclarecido (TCLE). Naquele momento, o grupo de crianças participantes sofreu uma redução considerável, já que apenas 10 crianças da turma de 6 anos e nove da turma de 10 anos trouxeram o TCLE devidamente preenchido e assinado por seus responsáveis legais.

Assim, os sujeitos dessa pesquisa organizam-se nos seguintes grupos:

- a) Alunos: dez alunos da turma de seis anos, e nove da turma de 10, perfazendo um total de 19 alunos participantes.
- b) Professores: quatro, sendo que cada turma possui um professor em sala e um professor de educação física;
- c) Pais ou responsáveis: seis responsáveis por crianças da turma de seis anos e sete responsáveis por crianças da turma de 10, num total de 13 adultos dos grupos familiares dos alunos.
- d) Outros funcionários da escola: foram convidados a participar quatro profissionais de áreas diversificadas (administração, limpeza e outros).

Ao mesmo tempo em que buscávamos o consentimento e as assinaturas nos TCLE deu-se início à observação do *locus* da investigação com vistas a obter subsídios para a elaboração do questionário misto, que foi aplicado às crianças na etapa seguinte.

Além de serem observados em atividades do cotidiano escolar, os alunos das duas turmas disponibilizadas pela direção da escola responderam a um instrumento misto (Apêndice I) contendo ilustrações e frases concisas (evidentemente que levando em conta o nível de compreensão da linguagem escrita), sobre os temas: educação, alimentação e saúde. Para aplicar o instrumento a direção da escola nos deu acesso ao laboratório de Ciências. Para não causar prejuízos na rotina escolar, cada criança teve que ser levada, individualmente, até o laboratório, para que o pesquisador aplicasse o instrumento. Como a atividade demandava tempo e o horário disponibilizado era parte de uma aula que acontecia uma única vez por semana (às quartas feiras), foram necessárias algumas semanas para que todas as 19 crianças participantes tivessem sido ouvidas.

De forma semelhante, o trabalho com os professores envolveu, além da observação, a realização de entrevistas semiestruturadas (Apêndice II), aplicadas, portanto, individualmente. As entrevistas tiveram duração aproximada de 20 minutos, e foram realizadas em horários previamente agendados para cada um dos sujeitos. Todos os professores escolheram fazer suas entrevistas na escola.

O trabalho com os pais ou responsáveis envolveu a participação de 13 adultos (seis da turma de alunos com seis anos e sete da turma de alunos de 10 anos) de grupos familiares de estudantes das turmas em questão, que foram abordados através uma entrevista semiestruturada (Apêndice II). Em sua maioria (11 pais ou responsáveis) agendaram as entrevistas para suas casas, em horários previamente agendados. Apenas uma mãe (criança de seis anos) preferiu responder à entrevista no seu escritório de trabalho, e um pai (criança de seis anos) escolheu agendar na própria escola, ambos em dias e horários de sua preferência.

Em consonância com o referencial metodológico, tanto os roteiros das entrevistas aplicadas aos adultos (Apêndice II) quanto o instrumento aplicado às crianças (Apêndice I) foram elaborados após algum tempo de contato direto do pesquisador com a comunidade escolar e mais especificamente com as duas turmas envolvidas. Foram realizadas entre duas ou três visitas semanais na escola durante oito semanas, totalizando entre 16 e 24 visitas, com duração de um turno (matutino ou vespertino) cada. Também de acordo com o referencial metodológico o registro do cotidiano, dos imprevistos, dos equívocos, dos julgamentos e impressões do pesquisador foi realizado em um caderno de campo, o que, ressalta Chizzotti (1991) ajuda na autocrítica e na revisão do modo de agir, e da validade das informações e conclusões do trabalho.

Na pesquisa de tipo etnográfico, a investigação é utilizada para compreender uma determinada comunidade escolar. O que *pode ou não* guardar relação com outras comunidades escolares. Ou seja, não se espera que os dados aqui colocados em discussão sejam generalizados ou transpostos a outras realidades.

Depois de transcritas, as entrevistas concedidas pelos adultos receberam o mesmo tratamento que os dados obtidos a partir do instrumento aplicado às crianças: optamos pela análise de conteúdo, que ficou muito conhecida a partir do trabalho de Bardin (1977), que defende o rigor metodológico por ser este o caminho para se ultrapassar a leitura simples do real e para alcançar compreensão para além dos significados imediatos.

A análise de conteúdo, de forma geral, pode ter função de aumentar as descobertas e para servir de prova, ou ambas ao mesmo tempo. Trata-se de um conjunto de técnicas de análise de comunicações, não se trata de um instrumento, mas, de uma gama de opções e técnicas variadas e adaptáveis a amplas possibilidades de aplicações. Para a autora, tudo que é dito ou escrito pode ser submetido à análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é um tratamento da informação contida nas mensagens, de forma descritiva, objetiva e sistemática. A primeira técnica utilizada para análise de conteúdo

foi a análise categorial. Consiste em classificar os elementos de significação da mensagem em categorias segundo critérios da investigação. Em moldes gerais, a análise de conteúdo segue três passos distintos, são eles: 1- a descrição; 2- a inferência (o que conduziu e quais consequências de uma mensagem?); 3- A interpretação (realçando um sentido que está em segundo plano). Para tanto, o analista usa ou cria estratégias de análise adaptadas ao material e àquilo que pretende resolver. A ele cabe a buscar conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. Ao utilizar a análise de conteúdo de um texto aparecem unidades de significação (temas) ou núcleos de sentido que permitem recortar o texto em ideias isoláveis. Estes temas geralmente são utilizados como unidades de registro, para estudar as motivações e opiniões, por exemplo. Assim, a análise de conteúdo pode ser utilizada como uma forma de buscar o significado oculto em respostas dadas a questões abertas, entrevistas diretivas ou estruturadas (BARDIN, 1977).

Na perspectiva de Moraes (1999), a análise de conteúdo utiliza a decomposição do discurso e a identificação de unidades ou grupos de análise a partir dos quais se reconstrói os significados, e pode ser desenvolvida nas abordagens dedutiva-verificatória-enumerativa ou indutiva-constitutiva. Quando realizada por uma abordagem indutiva-constitutiva, a análise de conteúdo

[...] toma como ponto de partida os dados, construindo a partir deles as categorias e a partir destas a teoria. É, portanto, essencialmente indutiva. Sua finalidade não é generalizar ou testar hipóteses, mas construir uma compreensão dos fenômenos investigados. Nesta abordagem as categorias são construídas ao longo do processo da análise. As categorias são resultantes de um processo de sistematização progressivo e analógico. A emergência das categorias é resultado de um esforço, criatividade e perspicácia de parte do pesquisador, exigindo uma releitura exaustiva para definir o que é essencial em função dos objetivos propostos. Os títulos das categorias só surgem no final da análise (MORAES, 1999, p.10).

Deste modo, depois de sistematizar as falas dos participantes em unidades de análise e de conceber as categorias, partimos para sua descrição e interpretação. Para tanto, levamos em conta as observações, registradas em cadernos de campo, isto porque comungamos do entendimento de Moraes (1999, p.9) quando diz que “a análise de conteúdo, numa abordagem qualitativa, ultrapassa o nível manifesto, articulando o texto com o contexto psicossocial e cultural”.

## 2.2 O LOCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A cidade de Uberaba está localizada no Triângulo Mineiro, no Estado de Minas Gerais, na região central do país, próxima aos grandes centros. Distante 490 km da cidade de São Paulo/SP, 569 km do porto de Santos/SP, 494 km de Belo Horizonte/MG, 530 km de Brasília/DF e 477 km de Goiânia/GO. Atualmente, a estimativa do IBGE indica uma população de 318.813 habitantes. Segundo dados do Censo de 2010, do Instituto de Geografia e Estatística – IBGE, Uberaba possuía 295.988 habitantes e densidade demográfica de 65.43 hab/km<sup>2</sup>. A população feminina era constituída por 151.527 mulheres (51,20 %) e a população masculina por 144.461 homens (48,80 %). O índice de urbanização era de 96,9%, correspondendo a 289.376 habitantes. O índice de população rural era de 3,1%, correspondendo a 6.612 habitantes - 3,1% (UBERABA, 2014).

Uberaba é sede da região administrativa do Vale do Rio Grande. Segundo critérios do IBGE, é uma Cidade Polo da microrregião composta pelos seguintes Municípios: Uberaba; Veríssimo; Conquista; Delta; Conceição das Alagoas; Campo Florido e Água Comprida. Quanto à infraestrutura urbana, a cidade é abastecida de água potável captada no Rio Uberaba, cuja nascente, com grande quantidade de afluentes, encontra-se dentro do próprio Município. A Água tratada atende 99% da população. Em relação ao esgotamento sanitário, a população é atendida em 98%. A coleta de lixo atinge, aproximadamente, 100% da cidade. O lixo é encaminhado para aterro sanitário. O lixo hospitalar é tratado em autoclave e os restos encaminhados para o mesmo aterro (UBERABA, 2014).

As principais atividades econômicas desenvolvidas em Uberaba, no setor primário, são a avicultura, suinocultura, bovinocultura de corte e leite, agricultura de cana e grãos, hortifruticultura e granjeiros. O setor secundário é composto de indústrias alimentícias, bebidas, calçados, confecções, construção civil, cosméticos, defensivos agrícolas, fertilizantes, eletrodomésticos, metalúrgica, mecânica, moveleira, química, plásticos e derivados. O setor terciário é composto pelo comércio em geral, prestação de serviços (comunicação, energia, transporte), biotecnologia e ensino (UBERABA, 2014).

Em relação à educação, o Brasil tem o desafio de promover avanços quantitativos e qualitativos, garantindo escola de qualidade e melhorando os índices da educação nacional como, por exemplo, a construção de novas unidades escolares, a formação de professores, o uso das tecnologias de informação e da comunicação, a educação de tempo integral, a educação a distância, a inclusão educacional, dentre outras. Em Uberaba, assim como no restante do país, estão presentes os mesmos desafios. A cidade possui inúmeras instituições de

ensino que visam atender à demanda estudantil em todas as etapas de educação básica e ensino superior, além das diversas modalidades de ensino, por meio das instituições públicas de ensino ou iniciativas da Rede Privada: atendimento à Educação Infantil (creches e pré-escolas), escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, institutos, faculdades e universidades (UBERABA, 2016).

Neste sentido, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uberaba tem por missão “coordenar a elaboração e implementação de políticas de educação, integradas e articuladas aos poderes instituídos, que respondam às demandas e necessidades da sociedade local, consolidando uma Escola Cidadã e a construção de uma Cidade Educadora, por meio da vivência da escola como ambiente de aprendizagem e de formação humano-cidadã”. Para isso, conta com aproximadamente 70 unidades de ensino municipais, entre escolas municipais e CEMEIs - Centros Municipais de Educação Infantil (UBERABA, 2016).

As ações educacionais são articuladas e planejadas segundo o Plano Decenal Municipal de Educação (PDME) de Uberaba que tem seus objetivos específicos, estabelecidos nos seguintes compromissos: 1. universalizar o atendimento do Ensino Fundamental e Médio e garantir a permanência e a equidade; 2. elevar a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades de ensino; 3. investir na formação e valorização dos profissionais da educação; 4. garantir investimentos adequados com acompanhamento e controle dos recursos da educação; 5. garantir a atuação de professores habilitados em todos os níveis e nas modalidades de ensino; elevar a taxa de atendimento na Educação Infantil e no Educação Especial; 7. cooperar para que seja garantida a oferta da Educação Profissional em nível pós-médio; 8. garantir mecanismos legais e operacionais que efetivem a gestão democrática da educação em todos os âmbitos da administração (UBERABA, 2015).

Considerando como universalização uma unidade inseparável ente acesso, permanência e qualidade de ensino até a conclusão, segundo dados referentes aos anos de 2013, mostram que: 1. O Ensino Fundamental encontra-se, praticamente, concentrado nas redes públicas – Municipal e Estadual – com um número de matrícula bem distribuído entre ambas, acrescentada pela matrícula da Rede Privada. 2. O rendimento escolar evidencia uma taxa de aprovação bastante significativa tanto nos anos iniciais 96,6%, quanto nos anos finais 91,1% do Ensino Fundamental. Mostrando também taxas preocupantes de reprovação 6,8% e de abandono 2,0% nos anos finais do Ensino Fundamental. Quanto à distorção idade-série, a taxa é bastante crítica, sobretudo nas séries finais do Ensino Fundamental, quando a taxa total de distorção é de 23%. A rede pública alcançou as metas do IDEB propostas pelo INEP. No

entanto, há índices, referentes ao fluxo (reprovação e abandono) que continuam altos, gerando uma queda no resultado final (UBERABA, 2015).

A escola em que se deu a pesquisa está localizada na divisa de dois bairros periféricos da cidade e atende a um público heterogêneo quanto às condições socioeconômicas e culturais. Como se trata de uma escola apresentada pela administração pública municipal como “escola modelo”, além de atender a crianças da região, a instituição tem sido cada vez mais procurada famílias que não tem mais condições de arcar com os custos do ensino privado.

Inaugurada há pouco mais de dez anos, trata-se de uma instituição municipal que atende a aproximadamente 1500 alunos do ensino regular e outros 500 de um programa de educação em tempo integral. Sua estrutura física, que ocupa quase um quarteirão inteiro, é um diferencial que chama bastante a atenção e que tem boa parte de responsabilidade por seu reconhecimento na cidade: além de 20 salas de aula, duas salas para informática equipadas, biblioteca, instalações sanitárias, cozinha com refeitório, duas quadras poliesportivas cobertas e salas para atividades como musicalização, ginástica e artes marciais, o edifício conta com uma piscina semiolímpica coberta e com um grande anfiteatro com capacidade para 250 pessoas. Conta, também, com um setor administrativo completo, que funciona em um anexo frontal no qual ficam a secretaria, a sala de professores, salas de supervisores e gestores, sanitários (masculinos e femininos) e copa. A escola como um todo e a cozinha em especial também apresentam estrutura física melhor que a maioria das escolas municipais da cidade.

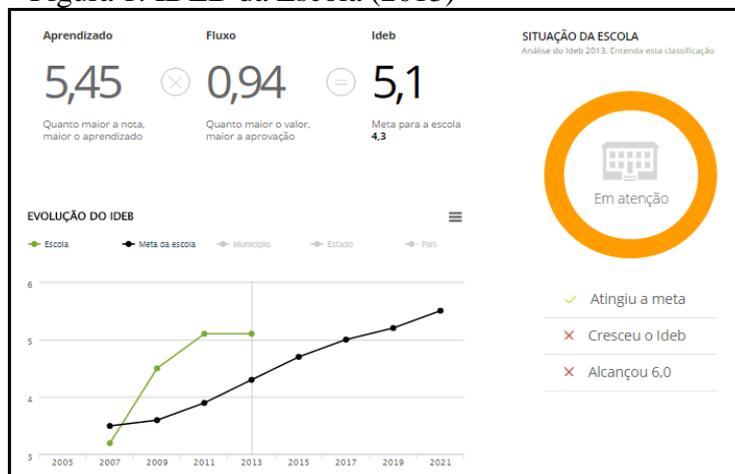
Em pesquisa recente realizada na mesma instituição, Márques (2014) pondera que, o estudo etnográfico realizado em instituições escolares exige atenção redobrada à tensão dialética entre planejamento e execução, e entre discursos oficiais e vivências no chão da escola. Quando observada de perto e de dentro, a escola em questão, diz a autora, revela os improvisos e as dificuldades que raramente cabem nos documentos oficiais. No caso,

[...] se chove muito, o piso inferior fica completamente alagado, obrigando professores e alunos a retirarem os calçados a caminho das salas; na biblioteca, variedade e quantidade deixam muito a desejar; nos banheiros e vestiários faltam todos os produtos minimamente necessários à higiene de seus usuários; nos refeitórios, as resistentes mesas e cadeiras não são disponibilizadas em número suficiente, levando algumas crianças a alimentarem-se sentadas na escada com o prato sobre os joelhos; nas salas de aula, em que cada professor atende a turmas com até 35 alunos, faltam vidros em na janelas, por onde entram, além de vento e chuva nos dias de frio, também os sons da rua em todos os outros. Em campo constata-se logo que a acústica é um problema que se tenta resolver “no grito” (MÁRQUES, 2014, p. 72).

Na imersão em campo foi possível constatar a mencionada falta de produtos para higiene nos banheiros, turmas com mais de 30 alunos, problemas de acústica, principalmente no período de intervalo. Apesar disso, considerando o diferencial das suas condições físicas bem como a algazarra das crianças brincando no intervalo, de um modo geral, a escola causa uma impressão positiva nos primeiros contatos.

No ano de 2013, quando os dados começavam a ser coletados em campo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola havia atingido a meta, mas encontrava-se em situação porque não havia sido identificado crescimento em relação ao período anterior, como se pode ver na figura 1.

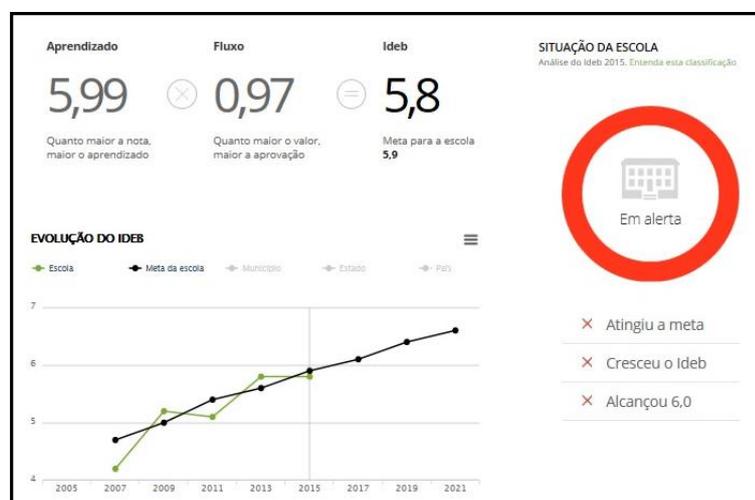
Figura 1: IDEB da Escola (2013)



Fonte: QEduc.org.br. Dados do Ideb/Inep (2013). Organizado por Meritt (2014)

Na última avaliação do Ideb, entretanto, a situação não se manteve. Em razão de uma ligeira queda em relação ao período anterior, a escola recebeu a sinalização “em alerta”.

Figura 2: IDEB da Escola (2015)



Fonte: <http://www.qeduc.org.br/escola/146423->

Uma vez apresentada a escola enquanto *locus* em que se deu a pesquisa, passamos agora a descrever aspectos do seu cotidiano e em especial das turmas escolares com as quais obtivemos os dados aqui em discussão.

Durante oito semanas foram realizadas visitas à escola com objetivo de entender a dinâmica e o cotidiano escolar, sobretudo das turmas que participaram da pesquisa. Nos primeiros dias os professores e inspetores demonstravam estar arredios ou desconfiados com a presença do pesquisador, comportamento que diminuiu com o passar do tempo e das visitas.

As turmas abordadas, doravante identificadas como Turma 6A (turma de seis anos) e Turma 10A (turma de 10 anos). As salas de aula destas duas turmas apresentavam janelas amplas que permitiam boa ventilação e iluminação. Todavia, pela forte incidência do sol, foi instalada uma cortina que acabava aumentando o calor, prejudicando a iluminação e a ventilação. Além disso, as salas possuíam uma acústica ruim e estavam localizadas ao lado do muro que fica de frente para rua. Desta forma, o barulho de carros e veículos aumentava o ruído e prejudicava visivelmente a aprendizagem e o trabalho docente.

Quando o trabalho de campo foi iniciado, a turma 6A possuía 35 alunos, contudo, este número oscilou entre 33 e 35 no decorrer da atividade, já que ocorreram tanto desistências quanto ingressos de novos alunos por transferência. Conforme explicado anteriormente, nesta turma, apenas 10 crianças devolveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) devidamente preenchido e assinado, e por isso a amostra teve que ser constituída por aproximadamente um terço do total de alunos da sala<sup>9</sup>.

A maioria dos alunos usavam uniforme (distribuído pela prefeitura) tênis ou chinelo. Muitos compareciam às aulas de cabelo penteado, unhas cortadas, roupas limpas e banho tomado. Porém, cerca de cinco a seis alunos sempre chegavam em sala sujos, com unhas grandes e sujas, roupas e calçados sujos, dando a impressão de falta de cuidado. A turma era bastante barulhenta, apresentava grande diferença de rendimento entre alunos, alguns com baixo rendimento e outros que realizavam as atividades rapidamente e tendo que esperar o restante da turma terminar. A agitação dos alunos era desafio constante à professora no sentido de manter a disciplina, sendo que algumas vezes os alunos mais agitados foram mandados para fora de sala, ou ficaram “de castigo” sem poder ir para a aula de educação física.

---

<sup>9</sup> Ainda que desaponte, do ponto de vista metodológico opinamos que esta alteração não compromete os resultados da pesquisa uma vez que se trata de uma pesquisa de tipo etnográfico, cuja abordagem, portanto, é qualitativa.

Aqui vale citar que essa prática parece ser comum na escola. Durante as visitas na escola a professora disse a um aluno que se ele não parasse quieto ele não poderia ir para a aula de educação física. Tive a impressão de que os alunos gostam das aulas de educação física e por isso “não deixar o aluno ir a aula de educação física” é um trunfo, na mão dos professores, para barganhar obediência.

Em outro diálogo, desta vez com um professor de natação, ante o comentário do pesquisador de que a aula parecia ser bem legal e despertar o interesse dos alunos (de outras turmas da escola), o professor disse que aqueles alunos estavam ali porque “ganharam” alguma coisa, uma espécie de prêmio para eles. Ou seja, aqueles alunos que “se comportam bem” ganham o direito de fazer a aula de natação. Chama a atenção que uma pedagogia punitiva ou premiativa ainda esteja em uso, pela qual se utiliza algo que sabidamente os alunos gostam e têm prazer de participar para obriga-los ou persuadi-los ou até mesmo manipular para conseguir o que o professor deseja. Pois, isso só contribui para aumentar a sensação de que estar na sala de aula é um ruim.

Em relação à turma 10 A, os alunos são menos barulhentos, porém há bastante conversa paralela que é somada ao barulho vindo da rua. A turma possui cerca de 30 a 35 alunos. A maior parte dos alunos comparecia às aulas com boas condições de limpeza e higiene. Alguns alunos, apesar de chegarem aparentemente de banho tomado e limpos, após o intervalo voltavam exageradamente suados e sujos. A impressão é que o intervalo é um momento de “libertação” onde muitos alunos saiam correndo sem rumo pelo pátio, como se quisessem gastar a energia contida. Nesta turma também foi possível perceber alguns alunos sujos e descuidados em relação à higiene. Todos estavam adequadamente vestidos, embora alguns apresentassem uniformes sujos.

Sobre professores e funcionários da escola, no início da observação de campo a diretora e as funcionárias da limpeza mostraram-se receptivas e amigáveis, os professores e inspetores adotaram uma postura mais desconfiada e resistente. Porém, com o passar das semanas e das visitas os professores e inspetores adotaram uma postura mais acolhedora. Em relação aos professores das turmas 6 A e 10 A, ambos foram bastante receptivos e amigáveis.

A professora da turma com alunos de seis anos apresentava uma conduta mais séria, poucos sorrisos, voz mais alta, aparentando cerca de 50 anos. Na relação com os alunos a professora adotava uma postura austera, disciplinadora e irritadiça, exceto nos raros momentos de tranquilidade e obediência da turma. A interação com o pesquisador ocorreu de forma respeitosa e amigável. Muitas vezes ela solicitou ajuda para realizar atividades, vigiar a

turma, ajudar na aula. Enfim, a professora, apesar de gostar da profissão, aparentava certo cansaço e irritação, talvez reflexo das condições de trabalho.

A turma de alunos com dez anos, por sua vez, tinha uma professora aparentava cerca de 35 a 40 anos. A professora apresentava uma boa relação com alunos. Ocorriam momentos de stress e descontentamento, porém, estes momentos eram mais raros. Os alunos aparentavam respeito e admiração pela professora, alguns alunos apresentavam uma relação mais estreita com a professora, como é o caso de um aluno que é filho de uma professora na escola. A relação com o pesquisador sempre foi cordial e respeitosa. A professora constantemente perguntava e falava de suas atividades e de suas condutas docentes, como quem espera aprovação. Ambas as professoras pediram opiniões fizeram perguntas sobre suas atividades, sendo que, neste caso, a opção foi por não interferir na dinâmica da turma.

Em relação ao perfil socioeconômico do bairro, é preciso lembrar que apesar de Uberaba localizar-se em ponto estratégico com excelentes condições que favorecem o seu desenvolvimento social e econômico e de possuir um alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>10</sup>, os dados a respeito da situação de vulnerabilidade social, disponibilizados pela Secretaria Nacional de Renda e Cidadania apontam para índices que carecem de atenção e ações do poder público. Nesse sentido, considerando-se a realidade do município e suas diversidades socioeconômicas e culturais, existem trinta e três mil seiscentos e trinta e cinco mil (33.635) domicílios cadastrados no Cadastro Único, com renda de até meio salário mínimo e aproximadamente 21.000 famílias elegíveis para os programas do Governo Federal. Há, aproximadamente, 6.800 famílias que participam do Programa Bolsa Família, projeto integrante do Programa Fome Zero, do Governo Federal (UBERABA, 2014).

O município está dotado de 8 (oito) Centros de Referência de Assistência Social, que atendem aproximadamente 27.716 famílias/ano. Todos os serviços estão voltados para o atendimento de famílias em situação de vulnerabilidade social, cujo índice de desenvolvimento familiar é de 0,64. A escola pesquisada fica numa área periférica da cidade que está na região de abrangência do CRAS 5<sup>11</sup>. O bairro possui ruas largas e asfaltadas, pouca arborização (principalmente fora das vias mais centrais do bairro), a maior parte das casas é constituída por pequenas construções. Muitos imóveis possuem tijolos à mostra, o que, deixa a impressão de se tratar de um bairro ainda jovem e de baixo poder aquisitivo dos

---

<sup>10</sup> Segundo Uberaba (2016), o IDH de Uberaba é de 0,772, o que já é um número considerado alto na escala estipulada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

<sup>11</sup> Que não será aqui descrito para evitar identificação da comunidade escolar, conforme acordado por ocasião da avaliação do projeto pelo CEP-UNIUBE.

moradores. Em relação á sua localização, o bairro está longe do cento da cidade, situa-se entre duas rodovias federais. De forma geral, apesar de o bairro ser situado em região periférica e ser formado por famílias de baixo poder aquisitivo, possui, água tratada, rede de esgoto, e equipamentos públicos de saúde, educação e assistência social.

Olhando para o entorno da escola (região, cidade e bairro) aumenta a necessidade de observar o posicionamento e a interação da escola com seu contexto. A leitura do Projeto Político e Pedagógico (PPP) da escola pesquisada permite perceber a concepção de escola dinâmica em constante mutação, com diferentes desafios, e, com foco nos alunos reais (entendido com toda a sua complexidade), que leva a necessidade de revisão e adaptação sistemáticas. O que nos leva a pensar numa escola aberta a novas experiências e práticas como a EAN pensada e praticada como uma ferramenta de promoção da autonomia do alunado (PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA, 2016).

Em seu PPP, a escola defende a formação de “um homem concreto, histórico e consciente” priorizando uma formação totalizadora que incorpora atividades intelectuais, corpóreas, lúdicas, sociais e afetivas conforme é na vida e formando pessoas autônomas, democráticas e cidadãos. Seguindo essa lógica, apoiada no Plano Decenal Municipal de Educação (PDME), as ações de EAN encontrariam térreo fértil em atividades transversais na escola. A EAN vista e trabalhada no sentido de valorizar a identidade e a cultura de uma comunidade pode perfeitamente fazer parte das atividades de uma escola entendida como um espaço ampliado da convivência e da vivência de valores culturais, e, de autonomia pedagógica, administrativa e financeira (PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA, 2016).

Porém, nenhuma atividade de EAN encontrará espaço se a escola no seu cotidiano priorizar apenas o conteúdo, também é preciso uma ressignificação dos conteúdos curriculares. É preciso estabelecer um diálogo interdisciplinar entre as diversas áreas do saber, para formar uma visão de homem e mundo organicamente articulada com vistas a uma intervenção efetiva na realidade, ultrapassando o discurso específico de cada disciplina.

Consta no PPP da escola que todas as atividades escolares devem privilegiar a habilidade do saber-fazer, ou seja, preocupar-se em verificar a forma como os alunos enfrentam as situações existenciais colocadas pela vida, ultrapassando o dualismo entre trabalho manual e intelectual, entre escola e prática social (PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA, 2016).

Ao observar os projetos da escola (PMU, 2016), em conformidade com o Plano de Gestão da Educação Municipal: 2013-2016, da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a escola possui cinco programas. No nosso entendimento, a EAN poderia fazer parte de pelo menos três deles: no *Programa de Formação Continuada*, seria possível criar espaços para formações que orientem os professores para trabalhar a EAN de forma transversal; no programa *Práticas Pedagógicas e Avaliação*, a EAN poderia ter espaço nas atividades dos alunos do Tempo Integral, para as crianças da Educação Infantil, jornada ampliada, TICS no cotidiano escolar, Cinema na escola, A leitura nossa de cada dia, Educação ambiental e outras tantas atividades, utilizando, por exemplo, a horta da escola. Também no programa *Rede de Proteção Sociocultural* a EAN encontraria espaço nas atividades do programa *Saúde na escola e educação ambiental*.

Enfim, fazendo uma breve análise do PPP da escola, fica a sensação de que existe espaço, tanto em infraestrutura quanto conceitual para realização de atividades voltadas à EAN. Na prática, contudo, a realização destas atividades acaba dependendo da sensibilidade de cada professor para a temática, o que, por si só, não é o suficiente, já que capacidade e disponibilidade são fatores que não dependem apenas da compreensão e da vontade do docente. É preciso mais.

### 3 A ANÁLISE DOS DADOS

Neste terceiro e último capítulo serão apresentados e discutidos os dados e informações obtidos em campo, o que se deu, conforme explicado no Capítulo 2, recorrendo a observações livres do cotidiano escolar, aplicação de entrevistas semiestruturadas, realizadas com adultos da comunidade escolar, e também aplicação de um instrumento misto junto a dois grupos de crianças - correspondentes a uma turma de seis anos e outra de 10.

A título de organização, o capítulo encontra-se dividido em duas seções. Na primeira, apresentamos e discutimos os resultados referentes aos dois grupos de alunos que participaram da pesquisa; para, na segunda seção, fazemos o mesmo exercício a partir dos dados coletados com os adultos participantes (um pequeno grupo composto por pais e/ou responsáveis, professores e funcionários).

É necessário frisar que estes dados, relativos a duas turmas de ensino fundamental, foram coletados no âmbito de uma pesquisa de tipo etnográfico, o que significa que não se espera que os resultados possam ser generalizados. Isso não impede, contudo, que outras comunidades escolares encontrem concordâncias e ecos de suas realidades nas linhas que seguem.

#### 3.1 O OLHAR DAS CRIANÇAS

Neste item serão apresentados os resultados e as respostas das crianças que participaram deste estudo. As respostas foram agrupadas em categorias e apresentadas em quadros contendo as escolhas e as falas tanto dos alunos de seis anos quanto dos de 10 anos. Considerando uma possível dificuldade que estas crianças poderiam apresentar para fazer abstrações e responder a uma entrevista, o instrumento foi pensado para, a partir de uma ação ou atividade (como escolher uma gravura, por exemplo), a criança abordada ter condições de fornecer respostas que nos permitissem debruçar sobre informações recebidas, gostos culturalmente fomentados e prováveis atitudes, sugeridas nas escolhas anunciadas.

Para alcançar este objetivo, vimos no capítulo 2 que o instrumento misto (Apêndice I), abordando educação, alimentação e saúde, foi elaborado com ilustrações e frases concisas, levando em consideração, evidentemente, o nível de compreensão da linguagem escrita.

Os alimentos foram representados através de recortes e de embalagens, e as escolhas das figuras e embalagens ocorreram segundo o guia alimentar “Pirâmide dos alimentos”. Neste guia alimentar os alimentos são organizados em categorias de acordo com suas funções

no organismo. A adoção deste guia como base para escolha das gravuras de alimentos ocorreu porque, no decorrer do trabalho de campo, alguns professores, incluindo a professora da turma de 10 anos, relataram ter trabalhado a pirâmide dos alimentos com seus alunos. Neste sentido, nossa intenção foi de partir de algo familiar aos olhos dos participantes.

Para tanto, inicialmente os alunos foram convidados a observar todas as figuras expostas na mesa, uma a uma, apontando aqueles alimentos (figuras) desconhecidos. Esta atividade foi pensada porque nesta faixa etária, entre seis e 10 anos, é comum que as crianças ainda não tenham entrado em contato com alguns alimentos, ou que não se lembrem deles apenas a partir dos nomes. O quadro abaixo sintetiza os resultados referentes aos alimentos cujas imagens não foram reconhecidas pelos alunos.

Quadro 3: Principais alimentos desconhecidos pelos alunos.

	<b>Alunos de 6 anos</b>	<b>Alunos de 10 anos</b>
<b>Cerais, pães, massas, farinhas e tubérculos</b>	Trigo, pão de forma integral.	Nenhum alimento desconhecido.
<b>Frutas</b>	Mexerica; cereja; carambola; caqui; mamão; goiaba; romã; café (fruto); nectarina; frutas secas; lichia.	Pera vermelha, romã, café (fruto), frutas secas e lichia.
<b>Hortaliças</b>	Repolho; repolho roxo; pimenta ( <i>in natura</i> ); rúcula; brócolis; figo; vagem; salsinha.	Nenhum alimento desconhecido.
<b>Carnes</b>	Sardinha	Nenhum alimento desconhecido.
<b>Leite e derivados</b>	Iogurte	Nenhum alimento desconhecido.
<b>Leguminosas, sementes, castanhas e oleaginosas</b>	Soja	Castanha de caju e grão de bico
<b>Açúcares, doces e sobremesas</b>	Bolo de chocolate; mel (favos de mel); açúcar light.	Nenhum alimento desconhecido.
<b>Frituras óleos e gorduras</b>	Manteiga; maionese	Nenhum alimento desconhecido.
<b>Lanches, Industrializados e pratos prontos</b>	Pizza; caldo Knorr; temperos variados (farinha colorida); coxinha.	Nenhum alimento desconhecido.
<b>Bebidas</b>	Nenhum alimento desconhecido.	Nenhum alimento desconhecido.

Fonte: elaborado pelo autor

O quadro acima permite observar que o número de alimentos desconhecidos entre os alunos participantes da pesquisa é maior em crianças de seis anos, o que de certa forma é esperado, já que se trata de um grupo que, ao menos em tese, teve menos oportunidade de conhecer novos alimentos se comparados ao grupo das crianças de 10 anos.

No grupo de crianças de seis anos, chama atenção o fato de que a maior parte dos alimentos desconhecidos pertence aos grupos de frutas e hortaliças, o que coincide tanto com nossas observações registradas em diário de campo quanto com estudos e pesquisas na área, que apontam a preferência e o aumento de consumo de alimentos industrializados no lugar dos vegetais e produtos naturais (Brasil 2013). Entre os alimentos desconhecidos por eles estão: trigo (*in natura*), café fruto (*in natura*) e pimenta (*in natura*), soja e mel (favos de mel).

Todavia, após os alunos serem informados sobre o nome do alimento “desconhecido” todos relataram já ter consumido alguns dos alimentos apontados como desconhecidos, sobretudo café e soja em grão. Isso permite pensar que os alunos em questão reconhecem o alimento apenas na forma de consumo, desconhecendo a origem e a forma original na natureza. Também é possível verificar o mesmo com alunos de 10 anos, em relação ao café fruto (*in natura*) e à soja em grão, que depois eles associaram ao óleo de soja, produto bastante consumido, todavia não relataram o consumo do alimento em si. Este fenômeno reforça a necessidade de ser promover o contato e o cultivo de alimentos, além de utilizar aulas práticas como estratégia pedagógica no que diz respeito à EAN, assim como defendem Iuliano (2008) e Alcântara (2013).

Alguns alimentos apontados como desconhecidos, como foi o caso de iogurte e castanha de caju, apesar de fazerem parte da dieta dos brasileiros, também devem ser analisados considerando-se aspectos como padrão de vida e poder aquisitivo das famílias, lembrando que se trata de uma escola situada em região periférica da cidade. Nas visitas ao bairro, que possui grande número de casas ainda em construção, com tijolos à mostra, sendo a maioria das residências compostas por construções de pequeno porte, fica claro que a comunidade escolar pertence aos extratos sociais médios e baixos em termos socioeconômicos.

Entre os alunos com 10 anos, o número de alimentos apontados como desconhecidos foi menor e na sua maioria composto por alimentos menos “comuns” à dieta do brasileiro, como: pera vermelha, romã, frutas secas, lichia, grão de bico e castanha de caju. Contudo, chama atenção o desconhecimento de alimentos como pimenta, salsinha e caldo Knorr, utilizados como condimentos, no preparo dos alimentos, sugerindo que estes alunos possivelmente não têm o hábito de acompanhar o preparo dos alimentos na cozinha em suas casas.

Para Boog (2010) as atividades de EAN devem ter como ponto de partida o diagnóstico da comunidade, seus valores e representações e não apenas a ciência da nutrição.

Em outras palavras, as estratégias de EAN devem considerar a história e a cultura do público, o que, neste caso, aponta para a necessidade de se focar em atividades práticas e de contato com os diferentes tipos de alimentos, considerando a pouca idade, a falta de contato e o desconhecimento de alguns alimentos por parte das crianças.

Em seguida foi feita a seguinte pergunta a cada criança: *Se você tivesse dinheiro e pudesse escolher livremente, o que você compraria para você no supermercado?*

A partir de um conjunto de opções alimentares oferecidas, criança poderia escolher o que quisesse e colocar em um carrinho (simbolizando um carinho de supermercado). Nesta atividade, a intenção era verificar o que o aluno faria se tivesse liberdade de escolha, bem como os modelos de comportamentos de adultos que estas crianças porventura viessem a reproduzir. O quadro que segue sintetiza o que seriam as “escolhas livres” dos alunos abordados.

Quadro 4: Alimentos que seriam adquiridos pelos alunos se pudessem escolher livremente

	<b>Alunos de 6 anos</b>	<b>Alunos de 10 anos</b>
<b>Cerais, pães, massas, farinhas e tubérculos</b>	Batata cozida, trigo, pão de forma integral, arroz, farinha, pão de forma, macarrão, pão francês e pão de queijo.	Batata cozida, pão de forma integral, arroz, macarrão, pão francês.
<b>Frutas</b>	Manga, banana, abacaxi, pera, pera vermelha, mexerica, maçã, uva, laranja, cereja, carambola, limão, pêssego, cacau, melancia, kiwi, caqui, mamão, caju, morango, acerola, goiaba, romã, café fruto, nectarina, frutas secas, lichia.	Manga, banana, abacaxi, pera, pera vermelha, mexerica, maçã, uva, laranja, cereja, carambola, pêssego, melancia, kiwi, caju, morango, goiaba, romã, café fruto, nectarina, frutas secas, lichia.
<b>Hortaliças</b>	Tomate, repolho, repolho roxo, cebola, pimenta, milho, cenoura, beterraba, couve, alface, chuchu, rúcula, brócolis, figo, vagem, salsinha.	Tomate, alho, repolho, repolho roxo, milho, cenoura, beterraba, couve, alface, chuchu, rúcula, brócolis, figo, vagem, salsinha.
<b>Carnes</b>	Churrasco, camarão, peixe, linguiça, costela, presunto, carne de panela, bife, carne de porco, ovo, salsicha, salame, sardinha.	Churrasco, peixe, linguiça, costela, presunto, carne de panela, bife, carne de porco, ovo, salsicha, salame, sardinha.
<b>Leite e derivados</b>	Queijo, iogurte, leite.	Queijo, iogurte, leite.
<b>Leguminosas, sementes, castanhas e oleaginosa</b>	Feijão, soja, castanha de caju, grão de bico	Feijão, castanha de caju, grão de bico.

	Alunos de 6 anos	Alunos de 10 anos
<b>Açúcares, doces e sobremesas</b>	Picolé de chocolate, bolo de chocolate, mel (favos de mel), bombom, ovo de páscoa, bala, cana de açúcar, gelatina, brigadeiro, açúcar, sorvete de chocolate, açúcar light.	Picolé de chocolate, achocolatado, bolo de chocolate, bombom, ovo de páscoa, bala, cana de açúcar, rocambolê de chocolate, brigadeiro, açúcar, sorvete de chocolate, açúcar light.
<b>Frituras óleos e gorduras</b>	Margarina, manteiga, maionese, azeite, óleos.	Margarina, manteiga, azeite, óleos.
<b>Lanches, Industrializados e pratos prontos</b>	Hambúrguer, pizza, pipoca, macarrão instantâneo, macarronada, caldo Knorr, cachorro quente, peixe frito, ovo frito, temperos variados (farinha colorida), coxinha, batata frita.	Hambúrguer, pizza, pipoca, macarrão instantâneo, macarronada, cachorro quente, peixe frito, ovo frito, temperos variados (farinha colorida), coxinha, batata frita.
<b>Bebidas</b>	Energético, café, achocolatado, refrigerantes (várias marcas).	Café, suco de fruta, achocolatado, refrigerantes (várias marcas).

Fonte: elaborado pelo autor.

Em relação às crianças que participaram deste estudo parece que, caso tivessem a chance de escolher o que quisessem no supermercado, seriam adquiridos alimentos de todos os grupos e nas mais variadas formas e preparações. Esta atitude pode indicar que os alunos estão abertos a aprender e experimentar novos alimentos e formas de preparo. Também não se pode esquecer que muitas vezes a criança age de acordo com o modelo dos adultos ao seu redor; em outras palavras, quando é dada à criança a oportunidade de adquirir o que quiser dentre produtos alimentícios ofertados num no supermercado, é possível que os alunos imitem seus pais ou responsáveis, ou ainda que reproduzam comportamentos de outros adultos tomados por eles como referências. Desta forma, os alimentos escolhidos pelas crianças também guardam relação com aqueles alimentos comprados por seus pais no dia a dia.

Comparando os alimentos que seriam adquiridos pelos alunos de seis anos com os que o seriam pelos alunos de 10 anos, apenas três alimentos não seriam comprados pelos do primeiro grupo: alho, rocambolê de chocolate, suco de fruta. No caso dos alunos com 10 anos, os seguintes alimentos *não seriam* adquiridos: trigo, farinha, pão de forma, limão, cacau, caqui, mamão, acerola, cebola, pimenta, camarão, soja, mel (favos de mel), gelatina, maionese, caldo Knorr e energético. O fato de que o grupo de alimentos desprezados pelos alunos de 10 anos é maior do que o número daqueles deixados de fora pelas crianças de seis, sugere que, ao mesmo tempo em que conhecem menos, os mais novos também estão mais abertos e disponíveis para ter contato com novas opções alimentares. Reforçando, assim, a

compreensão do quanto são culturais e socialmente orientadas o que chamamos de “nossas escolhas” alimentares.

Com base nestes dados é possível ponderar que, pelo menos por parte dos alunos, a inserção da temática EAN parece ter um campo fértil, uma vez que entre os alunos, especialmente os mais novos, existe abertura para o contato com os diferentes alimentos. Além disso, a EAN também contribuiria para impedir a resistência a novos alimentos destes mesmos alunos anos mais tarde, como observado nos alunos de 10 anos.

Resgatando as discussões sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), existem possibilidades de inserir a EAN nas práticas da escola. Além disso, a queda nas duas últimas avaliações do Ideb convida a escola a rever e promover novas estratégias de ensino. Estes fatores aliados à abertura destes alunos a aprender e experimentar novos alimentos e sabores aponta no sentido de que a EAN, enquanto um processo emancipatório, seria um caminho natural dentro das pretensões da escola.

Em um total de 19 crianças que participaram da entrevista (10 crianças de seis anos e nove alunos de 10 anos), alguns alimentos foram escolhidos de forma mais frequente e, outros menos, por ambos os grupos, como ilustrado abaixo:

Tabela 2: Alimentos mais selecionados pelos alunos /quanto à frequência

Alimento	No. de menções ao alimento		Totais
	Alunos 6 anos	Alunos 10 anos	
1- Refrigerante (marcas diversas)	8	9	17
2- Batata frita	7	6	13
3- Picolé de chocolate	7	5	12
4- Pizza	8	4	12
5- Bolo de chocolate	7	5	12
6- Iogurte	5	5	10
7- Feijão	6	4	10
8- Banana	6	4	10
9- Morango	5	5	10
10- Macarrão instantâneo	6	4	10
11- Pipoca	7	3	10
12- Hambúrguer	7	2	9
13- Tomate	5	4	9
14- Abacaxi	5	4	9
15- Uva	4	5	9
16-Carnes, churrasco, carne de panela, bife.	5	4	9

<b>Alimento</b>	<b>No. de menções ao alimento</b>		<b>Totais</b>
17- Achocolatado	5	3	8
18- Maçã	4	4	8
19- Cachorro quente	5	3	8
20- Bombom	5	4	8

Fonte: elaborado pelo autor.

A tabela acima ressalta aquilo que já tem sido apontado por diversos estudos e que também pode ser observado em campo. Pesquisa apontam os adolescentes como o grupo com pior perfil da dieta, com as menores frequências de consumo de frutas, verduras e legumes em geral (Brasil, 2013). Durante as visitas na escola foi fácil perceber que a maior parte dos estudantes consome doces, refrigerantes e salgados industrializados. Entre os 20 alimentos mais escolhidos pelos alunos, apenas sete pertencem ao grupo dos vegetais: feijão, banana, morango, tomate, abacaxi, uva e maçã. Alimentos como folhas verdes, legumes e verduras praticamente não apareceram na lista, exceto o tomate.

Com o objetivo específico de verificar os espaços e o tipo de abordagem destinada à EAN na escola, a observação de campo permitiu perceber que a abordagem destinada, quando ela acontece, é baseada em discussões dentro de sala, sobretudo sobre a função dos nutrientes contidos em determinados alimentos, com pouco ou nenhum contato com alimentos saudáveis. Os dados apontam no sentido de que existe sim a necessidade de trabalhar a EAN com intuito de promover a autonomia e melhorar as escolhas alimentares destes jovens. A preferência dos alunos por alimentos artificiais e industrializados mostra que a direção das atividades de EAN deve ser no sentido de promover o contato, o manuseio e o consumo de alimentos saudáveis. Também chama atenção que a presença de um “barzinho” dentro da escola pode contribuir para diminuir a aceitação da merenda servida, uma vez que os alunos mostram claramente sua preferência por produtos artificiais.

A tabela abaixo sintetiza aqueles alimentos *menos escolhidos* pelos alunos, caso pudessem adquirir o que quisessem no supermercado.

Tabela 3: Alimentos menos escolhidos pelos alunos / quanto à frequência

<b>Alimento</b>	<b>No Alunos de 6 anos</b>	<b>No Alunos de 10 anos</b>	<b>Total</b>
1- Farinha	1		1
2- Mel (favo de mel)	1		1
3- Mamão	1		1
4- Caqui	1		1

<b>Alimento</b>	<b>No Alunos de 6 anos</b>	<b>No Alunos de 10 anos</b>	<b>Total</b>
5- Chuchu		1	1
6- Romã		1	1
7- Limão	1		1
8- Camarão	1		1
9- Cacau	1		1
10- Gelatina	1		1
11- Alface	1	1	2
12- Pão francês	1	1	2
13- Salame	1	1	2
14- Macarrão	1	1	2
15- Salsicha	1	1	2
16- Beterraba	1	1	2
17- Presunto	1	1	2
18- Alho	1	1	2
19- Repolho roxo	1	1	2
20- Cebola	1	1	2

Fonte: elaborado pelo autor.

O cenário fica claro ao observar o quadro referente aos alimentos menos escolhidos. Entre os 20 alimentos menos escolhidos 11 pertencem ao grupo das frutas e verduras além de alimentos essenciais na dieta dos brasileiros como: farinha, pão francês e macarrão. Em suma, caso fossem livres para comprar o que quisessem as escolhas com certeza não iriam contribuir para a saúde e qualidade de vida destes futuros adultos. De forma geral, apesar do pequeno número de alunos no estudo, é possível afirmar a importância de se trabalhar de forma séria a EAN com crianças de seis a 10 anos. Além disso, estes dados permitem compreender por que, na realidade escolar estudada, para alguns adultos a escolha alimentar das crianças seria pelo gosto ou preferências pessoais. A preferência das crianças participantes por alimentos artificiais contribuiu para que alguns dos adultos acreditassem que estas escolhas seriam naturais nas crianças, e não uma construção para a qual pesam aspectos socioculturais. Sabemos que a escolha alimentar é aprendida socialmente no convívio com adultos, ou seja, a preferência por alimentos não benéficos para a saúde ocorre principalmente pela oferta destes alimentos e pela observação dos hábitos alimentares dos adultos tomados como referência.

Quanto aos principais motivos pelos quais os alunos escolheram os alimentos, caso pudessem adquirir livremente num supermercado, os motivos relatados pelos alunos apontam para variadas e importantes direções. Entre os alunos de seis anos é possível indicar pelo

menos cinco principais motivos para a escolha dos alimentos, são eles: saúde; paladar (o gosto e o gostar de um determinado alimento); conhecer o alimento, o ritual ou a forma como o alimento é consumido, e a confraternização. Considerando que uma criança de seis anos ainda não tem condições de estudar e pesquisar os melhores alimentos para o seu consumo, é possível presumir que a ideia de que um alimento faz bem ou mal para saúde, na verdade, retrata a opinião e o conhecimento dos pais e adultos ao redor da criança, aí incluído o discurso midiático. O que, de certa forma, também inclui a comunidade escolar. Neste ponto, torna-se necessário refletir sobre os riscos e benefícios de se usar uma concepção dicotômica para atribuir valor a determinados alimentos.

Apontar um alimento como “bom” ou “ruim” pode levar a resultados desejáveis e não desejáveis. Entre os alimentos apontados por “fazer bem a saúde” encontramos pães, massas, frutas, hortaliças, derivados do leite, tubérculos, folhas verdes, leguminosas e peixe, o que provavelmente deixaria alguns adultos com orgulho de ouvir. Porém, aos seis anos, a criança ainda não possui um conceito sólido de saúde, ou do que faz bem ou mal para seu corpo, o que não é raro, pode resultar em confusão sobre o que realmente é saudável ou não. Em outras palavras, se uma criança consome um alimento que ela considera muito gostoso (como picolé de chocolate, por exemplo), e esse alimento promove na criança uma sensação agradável e de prazer, para esta criança picolé de chocolate “faz bem para saúde”, a menos que o discurso adulto sobre bem e mal já tenha sido por ela interiorizado. Isto explica por que alimentos como: linguiça, macarrão instantâneo, salsicha, refrigerante (várias marcas), pizza, picolé de chocolate, batata frita, hambúrguer, coxinha, ovo de páscoa, bombom, cachorro quente, presunto e salame tenham sido apontados como saudáveis quando, no senso comum, tendem a ser identificados como não saudáveis.

Este tipo de classificação alimentar “bom” e “ruim” ou ainda “fazer bem à saúde” pode ser fruto da influência da mídia nos pais e/ou responsáveis pelos alunos que participaram do estudo. Nos meios de comunicação não é raro a veiculação excessiva de informações (muitas vezes inadequadas) e a ênfase em alimentos específicos, “superiores” aos outros, prejudicando a combinação e a variação do cardápio essencial para uma alimentação saudável (BRASIL, 2014). Desta forma, a influência da mídia nos pais pode refletir (por imitação) nas respostas, nas escolhas e no comportamento alimentar dos filhos. Todavia, mais estudos seriam necessários para determinar a origem do discurso que classifica alimentos como “bons” e “ruins” ou ainda “fazer bem à saúde”, e a sua relação com as informações espalhadas pela mídia em geral.

Além disso, considerando a escola como um espaço consciente de renovação e transformação da cultura e de suas práticas, segundo Fiori (1992), e, que a EAN deve ocupar um papel de destaque no quadro de iniciativas necessárias para a melhoria do presente e do futuro da sociedade brasileira (BOOG, 1999), caberia à escola elaborar, planejar e executar ações de EAN voltadas a combater visões distorcidas sobre os alimentos e sua importância para a saúde humana. No sentido de tornar seus alunos preparados para fazerem escolhas conscientes com vistas a alimentação variada e saudável.

Em relação à EAN, para as crianças estudadas parece mais importante trabalhar de forma prática permitindo o contato com os alimentos que trarão benefícios à saúde, agregando valor e identidade a eles. Apenas o uso de abstrações teóricas sobre os nutrientes e seus benefícios pode formar conceitos distantes da capacidade de abstração destes alunos e que não refletem a vivência diária.

Considerando os critérios: “paladar” (quando as crianças respondem “*porque eu gosto*”), “conhecer” e “gostar do alimento” (quando respondem “*peguei os (alimentos) que eu já comi e os que eu gosto*”), é perceptível que para estas crianças, é importante conhecer o alimento e o sabor do mesmo. Desta forma, além do contato com o alimento para conhecê-lo, também é importante que aqueles alimentos que trarão benefícios à saúde da criança façam parte de preparações saborosas, agradando o paladar da criança e promovendo seu consumo. E isso reforça nosso entendimento de que a EAN se beneficia muito de atividades que envolvam a manipulação, o preparo e a degustação da comida pelo aluno participante, não se tratando de algo a ser ensinado de forma vertical e apenas no plano teórico.

Na observação de campo foi possível notar que muitas crianças almoçam em casa e, na hora do intervalo, quando é fornecida apenas a opção de uma refeição completa, almoçam novamente na escola. Também foi possível verificar o grande número de crianças que optam por lanches, salgadinhos e refrigerantes no lugar desta refeição oferecida como merenda. Diante desta realidade é cabível refletir que, se a preferência da criança é por lanche (plausível, considerando que muitos já almoçaram em casa), seria benéfico oferecer uma opção de lanches saborosos feitos com alimentos que beneficiarão a saúde dos alunos.

Outro ponto que chama a atenção como critério de escolha de um alimento é a forma e o modo como ele deve ser consumido. Alguns alimentos, de acordo com as crianças, devem ser consumidos de formas bem específicas. As respostas do aluno 6.10<sup>12</sup> (referente ao décimo

---

<sup>12</sup> Os alunos serão doravante identificados pelo número da turma (6 ou 10), seguido de um número atribuído pela ordem de aplicação do instrumento. Assim, o aluno 6.1 foi o primeiro aluno da turma de seis anos a responder ao instrumento, e assim sucessivamente até o aluno 6.10.

aluno de seis anos que respondeu ao instrumento de avaliação) ajudam a ilustrar como o aluno entende que os alimentos devem ser consumidos, veja abaixo:

- 6.10- *“Batata frita para por no macarrão”.*
- 6.10- *“Refrigerante tomar um no almoço e um na janta”.*
- 6.10- *“Goiaba eu não compraria... eu subiria no pé e pegava”.*
- 6.10- *“Feijão quase todo dia”.*
- 6.10- *“Óleo para fazer pipoca”.*
- 6.10- *“Laranja pra comer quando chego da escola”.*
- 6.10- *“Maionese para comer com pão”.*
- 6.10- *“Leite eu gosto de tomar ele quente com açúcar”.*
- 6.10- *“Energético tomar sábado e domingo”.*
- 6.10- *“Pão integral para comer de manhã”.*

O mesmo aluno também faz relatos que apontam para o baixo poder aquisitivo das famílias, indo ao encontro do que foi observado em campo:

- 6.10- *“Maçã comer uma por dia para não acabar rápido”.*
- 6.10- *“Cachorro quente, quando a minha mãe recebe ela leva nós pra comer no lanchinho”.*

Outro critério importante é o vínculo social, a confraternização, ou seja, para a criança não basta apenas o alimento “ser bom para a saúde”, ou a forma de comer, ou o gosto do alimento; também são importantes com quem se come e o contexto em que se come. Neste cenário, atividades coletivas de cultivo, preparo e degustação não servem apenas para trabalhar a EAN, mas também para promover vínculos e estreitar os relacionamentos na comunidade escolar.

Entre os alunos de 10 anos é possível perceber a diminuição dos critérios para a escolha dos alimentos, apenas dois, são eles: a saúde e o paladar (“eu gosto”). Destaca-se o fato que alguns dos participantes deste grupo, apesar de saberem que aquele alimento não trará benefícios à saúde, optaram justificando que a escolha se deu pelo paladar.

O dado indica que apenas categorizar um alimento como “bom” ou “ruim” para a saúde é insuficiente para esclarecer crianças e adolescentes na hora da escolha. Esse fenômeno indica que o paladar é sim um importante fator de escolha e que deve ser considerado nas estratégias de EAN, que seriam apenas beneficiadas se os alimentos saudáveis fossem preparados de forma a “rivalizar” com o sabor de produtos industrializados e sabidamente pouco saudáveis. O que leva a crer na necessidade e na urgência de se adicionar a cultura e a culinária nas práticas de EAN, com vistas a melhorar o gosto e a aceitação dos alimentos mais importantes para a saúde.

Para as crianças de 10 anos, não é uma questão de saber ou não o que é bom para a saúde. Muitos receberam informações genéricas a respeito na própria escola, seja em atividades curriculares ou durante aulas práticas que o curso de Medicina da Universidade de Uberaba realiza naquela instituição de ensino -, e alguns destes revelam que já possuem outros referidos conceitos formados. A questão, entretanto, é que entre informação, e a atitude existe um hiato que precisa ser enfrentado pela educação.

A este respeito, as respostas do aluno 10.3 são elucidativas. Questionado sobre os motivos de suas escolhas, ele respondeu:

10.3- “[...] Picolé de chocolate, macarrão instantâneo, cachorro quente, pizza, bombom, bolo de chocolate, batata frita, achocolatado e coca cola zero: não é saudável, mas eu gosto. Os temperos eu não sei se é saudável ou não”.

10.2- “Porque eu gosto e porque é saudável pera, abacaxi, batata frita e cozida, tomate, caju, goiaba, iogurte e peixe”.

10.4- “[...] Sei que não faz bem, mas como porque é gostoso: bolo de chocolate, picolé de chocolate, achocolatado, macarrão instantâneo, churrasco, salsicha, salame, coca cola, linguiça, ovo, bala, tempero, iogurte, sorvete de chocolate, pizza, açúcar, coxinha, batata frita”.

10.5- “Porque faz bem para saúde: maçã, laranja, uva, couve, banana, caju, goiaba, abacaxi. Rocambole é para engordar (eu quero engordar)”.

10.6- “Porque eu gosto: brigadeiro, pão de queijo, cachorro quente, guaraná, coca cola normal, bombom sonho de valsa, pizza. Porque eu gosto e faz bem pra saúde: feijão”.

A imitação é um comportamento comum em seres humanos e mais ainda nas crianças. Partindo deste princípio, com a intenção de obter também algumas informações sobre o comportamento dos adultos responsáveis pelo grupo familiar<sup>13</sup>, lançamos às crianças a seguinte situação “E se você tivesse filhos, o que você compraria para eles no supermercado?” As respostas dos alunos chamam a atenção inicialmente pelo fato de que quase todos os alimentos escolhidos pertencem ou ao grupo das frutas ou ao grupo das guloseimas, frituras, doces, salgadinhos etc.

Estas respostas permitem questionar sobre o tipo de educação alimentar que estas crianças estão sendo submetidas tanto pelos pais ou responsáveis como por professores, e funcionários e outros adultos participantes do cotidiano escolar. Ao que parece, ao apontarem para frutas e guloseimas, as crianças reproduzem o modelo do tipo “faz bem e faz mal” o que geralmente confunde e não produz bons resultados em relação às escolhas saudáveis. Haja

<sup>13</sup> Partimos de um entendimento segundo o qual a criança tenderá a reproduzir comportamentos fornecidos por adultos do grupo familiar, mas temos claro a existência de outros modelos explicativos do comportamento infantil, nos quais discursos hegemônicos (incluído o da instituição escolar) e midiáticos deveriam ser tão levados em consideração quanto os comportamentos de adultos da família.

vista o grande número de alimentos não adequados à alimentação infantil. Como explicado anteriormente, a criança pode entender o prazer provocado por um alimento excessivamente doce ou salgado como “fazer bem”.

Outro ponto importante que merece ser retomado é que é preciso sim considerar o paladar e o sabor ao se trabalhar EAN com estas crianças. Ponto que vai ao encontro de um objetivo específico desta pesquisa, que é discutir a inserção e legitimação dos temas Educação Nutricional e Empoderamento no cotidiano escolar. As ações de EAN na escola devem, além de proporcionar o contato e o manuseio dos alimentos, considerar também o sabor e a aceitação das crianças. Em outras palavras, preparações saudáveis e saborosas contribuiriam no sentido de promover o consumo e a escolha por alimentos adequados e benéficos à saúde.

Ainda para averiguar o comportamento dos pais através das atitudes das crianças foi perguntado a elas “*Por que você escolheu esses alimentos para seu filho?*” Desta forma, pretende-se perceber os motivos das escolhas alimentares tanto dos pais quanto dos filhos.

Quase todas as crianças escolheram, dentre as imagens dispostas, aquelas que representavam alimentos para agradar ao paladar do que para melhorar a saúde. Ao solicitar às crianças que explicassem suas escolhas, metade delas justificou a escolha dos alimentos para seus filhos por ser “bom para saúde”, apesar de não saberem ao certo o que isso significa como nas respostas abaixo:

6.8- *“Porque é bom pra saúde - hambúrguer, batata frita, queijo, chocolate bombom, cachorro quente, guaraná, iogurte, pipoca”.*

6.9- *“Porque é bom pra saúde - Leite, presunto, vagem, queijo, macarronada, margarina, carne assada, caldo Knorr, verdura rúcula, coca cola zero, extrato de tomate, tomate, peixe”.*

As respostas acima indicam que estas crianças não têm clareza do que faz bem ou mal à saúde. Isto fala a favor de que a EAN, tanto em casa quanto na escola, não deve ser pautada em categorizar os alimentos entre “bons” e “ruins”, que fazem bem ou mal à saúde. Na EAN de crianças, mais importante que falar de uma alimentação supostamente saudável é praticar essa alimentação, dar exemplo. O comportamento do adulto, o ritual, a forma de comer, os horários que se come, tudo isso é apreendido pela criança no dia a dia, convivendo com os adultos. Isso pode ser percebido na fala de 6.10:

6.10- *“Iogurte pra ele tomar, pipoca, brigadeiro pra ficar animado (filho), ovo de páscoa no dia da páscoa, laranja pra eles comerem, linguiça pra comer no almoço e na janta, maçã no café da manhã e a tarde – 6 dias /6 maçãs, Peixe não! Porque tem espinho e aí fica com espinho na garganta.”.*

A resposta permite constatar que esta criança está atenta à forma de comer, aos horários, aos efeitos que estes alimentos nos causam, aos cuidados e perigos com certos alimentos. Enfim, existem muitos mais fatores a serem considerados na EAN das crianças do que apenas informa-las sobre os riscos e benefícios dos alimentos ao corpo.

Analisando as respostas destes alunos, é possível levantar hipóteses sobre como se dá a EAN em suas casas e que valores os adultos por eles atribuem aos diferentes tipos de alimentos. E neste sentido, é possível supor que estes adultos estejam repassando para as crianças valores aprendidos em suas infâncias e que podem não ser adequados aos tempos de hoje. Além disso, é notável a divisão dos alimentos em dois grupos, são eles: aqueles alimentam que agradam o paladar (constituídos em sua maioria por produtos industrializados, frituras, doces, guloseimas e refrigerantes); e aqueles que “fazem bem para saúde” em sua maioria frutas e verduras. Como foi argumentado acima, este tipo de divisão entre bom e ruim parecer não trazer resultados satisfatórios na hora da escolha do que ingerir.

Voltando o olhar para os relatos das crianças de 10 anos, estas escolheram em maior número alimentos naturais e importantes à dieta humana, como: frutas, leite e derivados, pães, massas e carnes. Porém, refrigerantes, bolo de chocolate, hambúrguer e outras guloseimas também foram escolhidos. Este tipo de comportamento de certa forma é esperado, pois, comparadas às crianças de seis anos, a turma de 10 anos está no início da adolescência e, portanto, mais atentos às questões de saúde peso e estética.

Para o grupo de 10 anos, o principal motivo para a escolha dos alimentos foi o da saúde e depois o paladar. Estes motivos estão claros nas respostas que seguem, de uma das crianças da turma:

*10.9- Porque eles (os filhos) vão gostar: Coxinha, leite, suco natural, refrigerante, iogurte e bolo de chocolate. Porque fazem bem para a saúde: Laranja, morango, macarrão instantâneo, uva, banana, abacaxi, arroz, feijão.*

Outro ponto importante neste grupo, que sugere, num certo grau, a preocupação e a pesquisa em relação à alimentação. Muitos alimentos foram escolhidos por, teoricamente, serem associados à melhoria na saúde ou a algum efeito benéfico, como se verifica nos argumentos oferecidos por diferentes sujeitos:

*10.1- Porque é saudável. A Goiaba tem proteína. O morango eu gosto.*

*10.5- “Laranja: pra fazer suco e é bom para ralar o sangue. Iogurte e leite: para crescer saudável... Banana, para jogar bola e não ter câibra...”*

10.8- “Maçã é muito bom, faz bem pra saúde, ajuda a criar força, Laranja – é doce e hidrata o corpo (hidratar - deixa o corpo mais forte), Guaraná – para não travar a comida e por causa do gosto... Leite, tomar de manhã com pão é muito bom para hidratar o corpo e deixar os ossos mais fortes”.

Mais uma vez é possível apontar algum relato que fala a favor do baixo poder aquisitivo das famílias das quais as crianças pesquisadas pertencem e a maior parte dos alunos da escola, assim como percebido na visita de campo. 10.8- “[...] Ovo para quando não tiver carne, frito ou cozido [...]”.

Para verificar os espaços e o tipo de abordagem destinada à questão alimentar e nutricional na escola. E também analisar práticas educativas escolares relacionadas à questão alimentar e nutricional, de acordo com nossos objetivos específicos, perguntamos aos alunos o que eles aprenderam sobre alimentação na escola. As respostas seguem no quadro abaixo.

Quadro 5: O que você aprendeu na escola sobre alimentação?

O que você aprendeu na escola sobre alimentação? - Alunos de 6 anos	O que você aprendeu na escola sobre alimentação? - Alunos de 10 anos
6.1- Com os médicos arroz, feijão, verduras, couve, pouco de pimenta para dar gosto e batata. 6.2- Comer fruta, maçã, banana é saudável. 6.3- Não respondeu. 6.4- Não respondeu (muito gripado no dia) 6.5- Bom pra pele – morango e frutas. Bom para o osso – legume, leite e carne. Bom para o ouvido – fruta. Bom pra saúde – morango.	10.1- Pirâmide dos alimentos. O que é ruim e o que é bom. Refrigerante é ruim. Fruta é bom. 10.2- É importante ter uma alimentação boa para não ter doença, Comer mais saudável: frutas, legumes, arroz, feijão, salada e suco. Chocolate, pizza e batata frita não é saudável.
6.6- Não 6.7- Não 6.8- Não 6.9- Não 6.10- Não	10.3- Tem que ser saudável; Não muita gordura (carne de porco e de vaca); - Comer muita verdura e fruta; - Beber muita vitamina de leite com fruta. 10.4- Pirâmide alimentar. Comidas que não são boas para comer (bobeiras): refrigerante, sorvete de chocolate, hambúrguer, batata frita do MC Donalds, batata frita, coxinha, bolo de chocolate, iogurte. 10.5- Não me lembro de nada (entrou este ano na escola), Também não se lembra do assunto ter sido tratado na escola anterior (Horizontal Lemos Bairro Gameleira). 10.6- Não pode comer muito, Comer só coisa saudável, Mudar os alimentos (não comer os mesmos alimentos todos os dias) um dia um alimento no outro dia outro alimento. - Não lembro. 10.7- Não comer coisas ruins, bobeiras como doce, sanduiche, pizza e bombom. 10.8- Cuidar da alimentação e saúde, -

	Comer comida (arroz, macarrão), Água faz bem, Suco. 10.9- Não respondeu.
--	---

Fonte: elaborado pelo autor.

O quadro acima mostra que das 10 crianças do grupo de seis anos, sete responderam a questão com uma negativa, o que indica que não houve nenhuma ação voltada para EAN destas crianças, ou, se houve, eles não se recordam mais. Os três alunos que participaram apresentaram respostas um tanto quanto vagas, o que não permite ter uma ideia mais clara do tipo de atividade desenvolvida, veja abaixo:

6.1- *“Com os médicos arroz, feijão, verduras, couve, pouco de pimenta para dar gosto e batata”.*

6.2- *“Comer fruta, maçã, banana é saudável”.*

6.5- *“Bom pra pele – morango e frutas. Bom para o osso – legume, leite e carne. Bom para o ouvido – fruta. Bom pra saúde – morango”.*

Apesar de não ser possível identificar o tipo de atividade realizada pode-se perceber, através dos relatos acima, que, o que foi aprendido novamente remonta aquele modelo criticado nas páginas acima que coloca alimentos como “bons” ou “ruins”, este tipo de abordagem parece pouco eficaz que estas crianças ainda não têm conceito de saúde formado. Além disso, como demonstrado acima o paladar é um importante influenciador na hora da escolha dos alimentos, especialmente nas crianças de seis anos.

Ao verificarmos as respostas das crianças de 10 anos é possível perceber que a EAN foi trabalhada com estes alunos. Pois, apenas dois participantes não responderam a pergunta. Um deles disse que não lembrar se a escola havia ensinado algo sobre alimentação porque ele entrou naquele ano na escola (10.5).

Importante destacar que para o restante do grupo (sete estudantes), todos apresentaram respostas novamente pautadas nos binarismos “o que é ruim e o que é bom”, “saudável e não saudável” e também na popular “pirâmide dos alimentos”.

10.1- *“Pirâmide dos alimentos. O que é ruim e o que é bom. Refrigerante é ruim. Fruta é bom”.*

10.7- *“Não comer coisas ruins, bobeiras, como doce, sanduiche, pizza e bombom”.*

Também há relatos que colocam a alimentação com a finalidade de evitar doença, ou seja, alimentação servindo como um mero instrumento para não se ter nenhuma enfermidade.

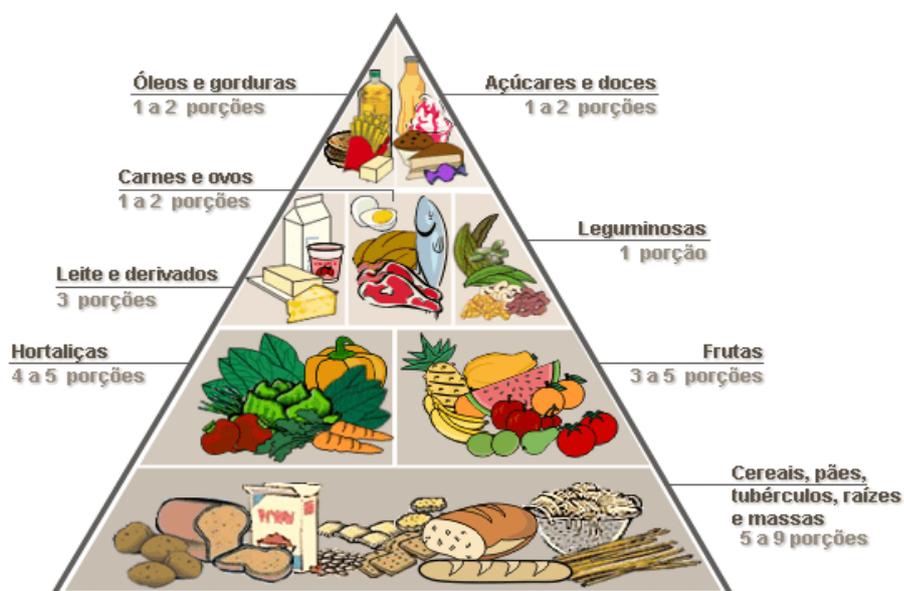
10.2- “É importante ter uma alimentação boa para não ter doença, Comer mais saudável: frutas, legumes, arroz, feijão, salada e suco. Chocolate, pizza e batata frita não é saudável”.

Um equívoco, pois mesmo aqueles que são adeptos a uma alimentação “perfeita” estão sujeitos ao adoecimento. Saúde e doença são fases e momentos na vida de todos os seres humanos, o “adoecer” humano é multifatorial, podendo ser determinado pelo meio ambiente, genética, vícios, sedentarismo, stress, alimentação e outros. Em suma, podemos adoecer por qualquer um destes fatores ou pela associação entre eles. O fato é que, a alimentação não pode ser apontada como único fator determinante da saúde ou da doença. Através da alimentação transformamos natureza em gente, arte, cultura, o ato de se alimentar não pode ser reduzido simplesmente como uma forma de não ter doença (VALENTE, 2002).

A “pirâmide dos alimentos”, embora seja um guia alimentar criado nos Estados Unidos, é um bom instrumento de orientação. Porém, para a eficácia deste instrumento, é preciso que o sujeito conheça e consuma os alimentos da pirâmide. Neste instrumento, os alimentos que estão na base devem ser consumidos em maior quantidade e os alimentos que estão no topo são aqueles que devem ser consumidos esporadicamente.

Observe a figura 3, que segue:

Figura 3 – Pirâmide Alimentar



Fonte: Blog autoconexão. Disponível em:

<http://blog.autoconexao.org.br/post/2015/10/piramide-de-alimentos/>

Observe que na ponta de pirâmide, ou seja, os alimentos que devem ser consumidos em menor quantidade estão exatamente os alimentos que mais agradam ao paladar das crianças. Outro ponto é que, os alimentos da base, aqueles que devem ser consumido em maior quantidade, foram os menos escolhidos quando os alunos foram questionados sobre o que gostariam de adquirir num supermercado, conforme os quadros anteriormente apresentados e discutidos. Além disso, muitos dos alimentos da base da pirâmide são desconhecidos por alguns alunos como ilustrado no quadro 1. Em suma, a pirâmide dos alimentos pode ser utilizada como guia alimentar de crianças, desde que antes ocorram atividades que promovam o contato, o preparo e a experimentação dos alimentos. Além disso, é importante que os alimentos e a comida saudável (aquela que levará a benefícios a médio e longo prazo) sejam preparados de forma a agradar o paladar e estimular o consumo, já que o gosto dos alimentos é um importante fator na hora da escolha. Porém, tudo isso de nada adiantará, se no convívio diário com os adultos a criança não tenha exemplos em casa e fora dela, o que aumenta a responsabilidade da comunidade escolar. Veja o relato abaixo:

10.4- *“Pirâmide alimentar. Comidas que não são boas para comer (bobeiras): refrigerante, sorvete de chocolate, hambúrguer, batata frita do MC Donalds, batata frita, coxinha, bolo de chocolate, iogurte”.*

A fala do aluno aponta para questões importantes:

10.3- *“Tem que ser saudável; - Não muita gordura (carne de porco e de vaca); - Comer muita verdura e fruta; - Beber muita vitamina de leite com fruta”.*

Na fala do aluno é possível apontar vários conceitos equivocados, por exemplo, na expressão *“não muita gordura”* percebe-se que, daquilo que lhe foi ensinado ficou representação da gordura como algo ruim, e que, portanto, não deve ser consumida em grande quantidade. Porém, quais mecanismos o aluno teria para quantificar a quantidade adequada para ele?

Outro ponto é que gordura se refere a uma gama de nutrientes, muitos deles essenciais à sobrevivência humana, e, assim como todos os outros nutrientes, o excesso não é recomendado. A expressão *“comer muita verdura e fruta”*; *“Beber muita vitamina de leite com fruta”*, revelam que, daquilo que foi ensinado, fica para o aluno a ideia de que verdura, fruta e vitamina de leite com fruta são alimentos essencialmente *“benéficos”*, e que por isso devem ser consumidos em grandes quantidades, ao contrário das gorduras. Neste sentido, cabe ressaltar que o fato de um alimento ser saudável não justifica o consumo em excesso ou

fora daquilo que é recomendado. Ou seja, “comer muito” e “comer pouco”, além de ser medida relativa, variando de acordo com o gosto de cada um, também necessita previamente de uma quantificação daquilo que seria o ideal. Após a determinação da quantidade ideal de consumo, determinada por um profissional da área (nutricionista), o sujeito teria condições de saber o que é pouco e/ou muito para ele.

Desta forma a classificação dos alimentos em “bons” ou “ruins” saudáveis e não saudáveis não parece ser uma estratégia de EAN adequada para promover a autonomia destes alunos. Além disso, esta forma de classificar os alimentos, de certa forma, contribui para entendermos as percepções dos membros da comunidade escolar sobre as relações entre alimentação e saúde como proposto como um dos objetivos específicos nesta pesquisa.

Ainda sobre as respostas do quadro 10, quanto perguntado sobre o que aprendeu na escola sobre alimentação, um aluno da turma de 10 anos respondeu que: *“Não pode comer muito, Comer só coisa saudável, Mudar os alimentos (não comer os mesmos alimentos todos os dias) um dia um alimento no outro dia outro alimento. - Não lembro”*.

Vale lembrar novamente sobre o baixo poder aquisitivo das famílias e da dificuldade que as mesmas teriam para *“não comer os mesmos alimentos todos os dias”*. Este tipo de afirmação pode ser interpretado “ao pé da letra” levando o aluno a restrições e a fazer exigências alimentares que sua família não tem condições de ofertar. Além disso, alimentos fazem parte da dieta do brasileiro e devem ser consumidos com maior frequência, por exemplo; arroz, feijão, pão francês, leite, café e outros. Uma estratégia que poderia ser utilizada como EAN com intuito de variar a dieta é trabalhar com a sazonalidade dos alimentos. Ensinar os alunos a aumentar a variedade da dieta utilizando os alimentos da época. Ou seja, cada fase do ano é propícia para determinados tipos de alimentos, nestas fases, geralmente alguns alimentos são mais abundantes e, portanto, mais baratos, mais nutritivos e com menor necessidade de agrotóxicos para o cultivo. Desta forma, é possível variar a dieta sem aumentar os gastos com a alimentação.

Pensando nos objetivos específicos deste trabalho, para identificar o tipo de abordagem destinada à questão alimentar, se o aluno tem contato ou manuseia alimentos, e a autonomia deles, foi perguntado aos alunos se os mesmos sabiam preparar algum tipo de alimento? No quadro que segue estão as respostas:

Quadro 6: Você sabe cozinhar ou preparar algum alimento?

	Alunos de 6 anos	Alunos de 10 anos
<b>Você sabe cozinhar ou preparar algum tipo de alimento?</b>	<p>6.1- “Nada, só esquentar pão e fritar ovo. Pai pega na minha mão para virar o ovo, minha mãe tem medo de eu queimar”. “Porque meu pai não quer pagar pensão, ele já machucou a minha mãe com faca e ele fugiu”.</p> <p>6.2- “Não, só leite com toddy”.</p> <p>6.3- Não</p> <p>6.4- Nada (muito gripado no dia)</p> <p>6.5- “Leite com toddy, café, minha mãe me deixa ajudar a arrumar a casa” “Ficar em silêncio e dormir faz bem pra pele”.</p> <p>6.6- “Ovo frito, miojo, pipoca, pão com salame”.</p> <p>6.7- Nada</p> <p>6.8- “Sei fazer miojo e brigadeiro”.</p> <p>6.9- “Sei fazer miojo, salada, pipoca, batata frita, reparto o queijo”. “Peixe eu ponho pra fritar e saio de perto e esquento salsicha”.</p> <p>6.10- “Miojo e leite”.</p>	<p>10.1- “Sim, arroz, macarrão com molho e carne moída (à bolonhesa), miojo, carne de panela”.</p> <p>10.2- “Sei fazer suco de saquinho, salada de frutas, Bauru”.</p> <p>10.3- “Sei fazer quase tudo: arroz, feijão, salada de todo tipo, legumes (tomate, beterraba, chuchu, jiló, mas eu não gosto de jiló), carne, peixe e bife”.</p> <p>10.4- “Sei fazer arroz, carne moída, feijão, ovo frito e cozido, bolo de farinha de trigo, batata frita e cozida, e lasanha, (minha mãe deixa eu fazer)”.</p> <p>10.5- “Sei fazer arroz, fritas, bife e miojo”.</p> <p>10.6- “Miojo, leite com tody, pão com presunto e mozzarella, pão na chapa”.</p> <p>10.7- “Não sei fazer nada só miojo, pipoca e amendoim torrado”.</p> <p>10.8- “Arroz, feijão, salada de tomate, fritar ovo, assar carne churrasqueira elétrica, bife (eu já fiz arroz, feijão e ovo frito com salada de tomate)”.</p> <p>10.9- “Sei fazer carne, bife de frango, banana frita, macarrão com molho e carne moída, miojo, leite, sei fazer suco e arroz”.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Logo após perguntar se o aluno ou a aluna sabia cozinhar ou preparar algum alimento foi perguntado também se os mesmos teriam interesse de aprender a cozinhar algum alimento. As respostas estão descritas no quadro abaixo:

Quadro 7: Você gostaria de aprender a preparar algum alimento?

	Alunos de 6 anos	Alunos de 10 anos
<b>Você gostaria de aprender a fazer (preparar) algum tipo de alimento?</b>	<p>6.1- Não respondeu.</p> <p>6.2- “Arroz, feijão e carne”.</p> <p>6.3- “Arroz e feijão”.</p> <p>6.4- “Guaraná.”</p> <p>6.5- “Fazer comida de tudo, churrasco e pastel”.</p> <p>6.6- “Salsicha, hambúrguer e batata frita”.</p>	<p>10.1- “Gostaria de saber fazer bolo de chocolate e pudim de leite condensado”.</p> <p>10.2- “Arroz, feijão, macarrão, suco natural, bolo, batata frita, pão de queijo e pastel”.</p> <p>10.3- Não respondeu.</p> <p>10.4- “Coxinha, pizza, pudim de</p>

	6.7- “Nada”. 6.8- “Pizza e feijão”. 6.9- “Churrasco, coxinha e carne”. 6.10- “Brigadeiro, ovo de páscoa, iogurte e peixe”.	chocolate e brigadeiro”. 10.5- “Bolo e carne de panela”. 10.6- “Feijão, arroz e macarrão com cebola frita”. 10.7- “Pizza”. 10.8- “Pizza, salada de fruta, bolo e danone”. 10.9- “Bolo, coxinha, carne assada no forno e beterraba cozida”.
--	---	---

Fonte: elaborado pelo autor.

Entre as crianças de seis anos a maior parte não sabe preparar nenhum tipo de alimento ou sabem fazer preparações mais simples, como: leite com achocolatado, macarrão instantâneo, esquentar pão com auxílio de algum adulto (quadro 11). O desejo de saber preparar o próprio alimento não deixa de ser também o desejo de independência, o que parece uma boa oportunidade de começar a trabalhar a autonomia destas crianças.

*6.9- “Sei fazer miojo, salada, pipoca, batata frita, reparto o queijo”. Peixe eu ponho pra fritar e saio de perto e esquento salsicha”.*

Neste grupo de crianças a maior parte relata ter interesse em aprender a preparar/cozinhar alguns alimentos, como: arroz, feijão, carne, iogurte, peixe, churrasco, guaraná, salsicha, hambúrguer, pizza, coxinha, brigadeiro, ovo de páscoa (quadro 12). Esta lista de alimentos retrata o que vem sendo observado até agora, pois, é constituída por alimentos benéficos comuns á dieta e teoricamente saudáveis. Por outro lado, a lista possui também alimentos teoricamente prejudiciais à saúde. Estes dois critérios, saudável e não saudável, são os principais fatores que influenciam a escolha dos alimentos e que a princípio também é o foco das atividades de EAN na escola.

Há um grande contraste ao observar as respostas do grupo com 10 anos. Neste grupo todos sabem preparar vários tipos de alimentos o que reforça o desejo de independência já identificado nos alunos com seis anos. Como é possível verificar na resposta abaixo (quadro 12): *“Sei fazer arroz, carne moída, feijão, ovo frito e cozido, bolo de farinha de trigo, batata frita e cozida, e lasanha, minha mãe deixa eu fazer”* (aluno 10.4).

Observe nessa fala, que apesar de ter 10 anos de idade, a criança sabe fazer muitas preparações. Além disso, a participação e permissão da mãe parecer ser um importante fator motivador para a criança. Esta mesma criança quando perguntada se gostaria de aprender a

preparar algum alimento respondeu: “*Coxinha, pizza, pudim de chocolate e brigadeiro*” (aluno 10.4)

Como a aluna sabe preparar alimentos do dia a dia seu interesse é aprender a preparar mais sobremesas e doces. Neste grupo um aluno que não sabe preparar os alimentos comuns do dia a dia tem interesse em aprender: “*Sei fazer suco de saquinho, salada de frutas, Bauru*” (aluno 10.2). E quando perguntado sobre qual alimento ele gostaria de aprender a preparar, o mesmo aluno respondeu: “*Arroz, feijão, macarrão, suco natural, bolo, batata frita, pão de queijo e pastel*” (aluno 10.2)

As respostas dos alunos 10.4 e 10.2 permitem refletir sobre a importância do apoio dos adultos para que a criança e mesmo o adolescente aprendam a manusear e preparar seu alimento tornando-se independentes. As respostas destes alunos podem demonstrar não apenas o desejo de comer um determinado alimento, mas apontam para o interesse dos mesmos em aprender o desconhecido e ter capacidade de produzir e preparar sua comida. O que reforça a necessidade de promover atividades práticas de preparo e degustação dentro da escola, para que amanhã estes sujeitos tenham a capacidade fazer sua comida, e, dela, alcancarem suas necessidades, promoverem sua saúde e satisfazerem seus desejos. Este tipo de independência afastará estes futuros adultos de lojas e lanchonetes de comida rápida e artificial que, segundo inúmeras pesquisas na área da saúde e nutrição, comprovadamente acarretam mais malefícios do que benefícios à saúde.

Apesar de uma alimentação baseada em produtos naturais ter um custo menor que uma pautada em produtos industrializados, no Brasil, sobretudo pela falta de tempo para planejar, escolher e preparar os alimentos, o consumo de alimentos industrializados e processados é maior na população de baixa renda, que não raro enfrenta três jornadas diárias de trabalho. É neste cenário que o acesso à comida de qualidade, feita com ingredientes naturais e saudáveis, tende a ficar cada vez mais restrito às pessoas com maior poder aquisitivo e tempo disponível. Além disso, especialmente para aqueles que não dispõem de tempo e que procuram uma comida rápida (apenas para saciar a fome), em geral, alimentos industrializados, lanches e comidas rápidas e prontas, têm menor preço, comparadas a uma refeição completa e com alimentos naturais, e estão cada vez mais acessíveis às populações de baixa renda (BRASIL, 214). Essa realidade é mais um aspecto pelo qual se faz necessária a participação da escola na promoção da independência dos jovens em relação à sua alimentação, especialmente em se tratando de crianças de classes com menor poder aquisitivo, como é o caso dos alunos desta pesquisa.

O relato do aluno 6.1 também permite traçar um perfil socioeconômico dos pais das crianças que participam deste estudo. Durante a atividade, de forma espontânea, o aluno aponta para uma séria questão familiar: “[...] *Porque meu pai não quer pagar pensão, ele já machucou a minha mãe com faca e ele fugiu*” (aluno 6.1).

A fala deste aluno denuncia uma situação de baixa renda e de violência doméstica o que com certeza afeta tanto a alimentação quanto as relações e o desempenho escolar do aluno. Quando a situação foi repassada à professora a mesma disse estar ciente, e que o caso era difícil. O tempo cada vez menor de contato do aluno com a família, cada vez mais comum nos dias atuais, exige que a escola enfrente problemas que, tempos atrás, eram de responsabilidade dos pais e/ou responsáveis. Aprender a lidar com conflitos e ser independente (fazer sua comida e cuidar do ambiente à sua volta), na ausência ou falta de condições da família, também deve fazer parte das atividades da escola.

Como falado anteriormente, é comum a criança imitar o adulto. Desta forma, foi pedido às crianças que se colocassem na posição de professor e respondessem o que elas ensinariam a seus alunos, sobre alimentação, se elas fossem professores. Deste jeito, pretende-se perceber o que o aluno sabe sobre o assunto assim como, de certa forma, o que foi ensinado a eles pelos professores. As respostas seguem no quadro a seguir:

Quadro 8: Se você fosse professor, o que ensinaria aos seus alunos a comer?

<b>Se você fosse professor, o que ensinaria aos seus alunos a comer? Alunos de 6 anos</b>	<b>Se você fosse professor, o que ensinaria aos seus alunos a comer? Alunos de 10 anos</b>
6.1- “Comer arroz, feijão e galinhada e não comer: comer skyny, bolacha recheada para não dar carie”. 6.2- “Comer fruta e coisa saudável (saudável é que faz ficar forte) e Não comer “trem com açúcar” (bala)”. 6.3- “Comer banana, laranja e beterraba. E não comer: bolo (faz muito mal) chocolate”. 6.4- “Ensinar a comer batata frita. Não comer nada que faz mal” (muito gripado no dia). 6.5- “Ensinar a comer fruta, legume e comida. E ensinar a não comer PEIXE porque engorda (meu pai come peixe e engordou) não comer outra pessoa (antropofagia)”. 6.6- “Ensinar a comer fruta, legume, muita salada, coxinha, pão, ovo e pizza. Ensinar a não comer muito açúcar, chocolate, muito mel (para não dar dor de barriga), muito leite com chocolate”. 6.7- “Ensinar a comer fruta porque faz bem para	10.1- “Pirâmide alimentar. Pediria para eles comerem frutas, arroz e feijão, não tomar refrigerante, não comer skyny”. 10.2- “Comer mais legumes e frutas porque é saudável para não ficar doente. De vez em quando, guloseimas: chocolate, pizza, batata frita, refrigerante, sanduíche, bolo e picolé de chocolate. Porque desenvolve doenças, obesidade e diabetes”. 10.3- “Eu ensinaria a comer muita proteína, mais carne branca, frutas, legumes, tomate, chuchu, jiló e abobora. Ensinar a não comer muita gordura, evitar doce (não comer muito doce), fazer refeição certa equilibrada e não comer muita fritura”. 10.4- “Frutas e legumes. Evitar bobearas (só uma vez por semana, ou duas). Evitar comer muito para não engordar (carne, chocolate)”. 10.5- “Comer frutas, verduras e legumes. Não comer: chiclete e chocolate”.

<p>saúde. Não comer muito doce e chocolate”.</p> <p>6.8- “Ensinar a comer: pipoca, hambúrguer, bombom, cachorro quente, guaraná, bolo e iogurte. Não comer: leite, cenoura, pão francês, sorvete, miojo, iogurte e guaraná”.</p> <p>6.9- “Ensinar a comer: verdura, alface, extrato de tomate, espaguete, milho, carambola, banana e fruta. Não comer: chocolate, bala, bolo de chocolate, iogurte, coxinha, guaraná, pizza, açúcar, bombom e pirulito”.</p> <p>6.10- “De tudo. Não comer o que eles não quiserem”.</p>	<p>10.6- “Eu iria incentivar a comer: leite, biscoito, verdura, feijão e arroz. E bolacha só de vez em quando e não beber muito refrigerante”.</p> <p>10.7- “Eu ensinaria a variar a alimentação, não comer muito e escovar os dentes. Ensinaria a não comer bobeira (doce, bala, chiclete)”.</p> <p>10.8- “Eu iria incentivar a comer: muita verdura, muito legumes e frutas, Não comerem: muito doce, nenhuma bobeira que faz mal: doce, muito achocolatado, bolacha recheada, salgadinho”.</p> <p>10.9- “Eu ensinaria eles a tomar suco natural, fruta, leite, feijão, arroz, pão francês e bolacha de sal. Ensinaria eles a não comerem: gordura (carne), bolo com recheio e refrigerante”.</p>
---	---

Fonte: elaborado pelo autor.

A maior parte das respostas, tanto dos alunos de seis anos quanto dos alunos de 10 anos, reproduz o modelo ilustrado nas linhas anteriores. O modelo que aponta alimentos “bons” e alimentos “ruins”, ou seja, alimentos que devem ser evitados e alimentos que devem ser bastante consumidos. Acompanhe os relatos a seguir:

6.7- *“Ensinar a comer fruta porque faz bem para saúde. Não comer muito doce e chocolate”.*

10.5- *“Comer frutas, verduras e legumes. Não comer: chiclete e chocolate”.*

A resposta da aluna abaixo também contribui para a discussão.

6.5- *“Ensinar a comer fruta, legume e comida. E ensinar a não comer peixe porque engorda (meu pai come peixe e engordou) não comer outra pessoa (antropofagia)”.*

Esta aluna demonstra com sua fala que para a criança algumas atitudes dos adultos têm muito mais valor pedagógico que suas palavras. Além disso, de forma inocente e até engraçada a aluna trás uma questão ética importante, a de não fazer mal, ferir ou machucar o outro para servir de comida. Importante destacar como a criança é capaz de fazer associações que podem afetar a escolha e a predisposição para ingerir determinados tipos de alimentos. Desta forma, ao observa o pai, teoricamente acima do peso, consumir peixe a criança cria uma resistência a consumir este alimento por temer ganhar peso como o pai. Tudo isto ilustra como os adultos a toda a comunidade escolar é responsável na formação dos hábitos das crianças. A resposta deste outro aluno também chama a atenção

10.3- *“Eu ensinaria a comer muita proteína, mais carne branca, frutas, legumes, tomate, chuchu, jiló e abobora. Ensinaria a não comer muita gordura, evitar doce (não comer muito doce), fazer refeição certa equilibrada e não comer muita fritura”.*

A criança utiliza termos como “proteína” e “gordura” no lugar de um alimento, como se a comida fosse única e exclusivamente uma forma de conseguir nutrientes. Além disso, proteínas e gorduras são classes de nutrientes com uma gama infinita de fontes na natureza e de funções dentro do organismo, o que, provavelmente são é do conhecimento do aluno. Esta fala aponta que, possivelmente, aquilo que lhe foi ensinado, em casa ou na escola, foi passado de forma teórica e técnica.

Outros alunos também trazem questões importantes em suas respostas:

10.4- *“Frutas e legumes. Evitar bobearas (só uma vez por semana, ou duas). Evitar comer muito para não engordar (carne, chocolate)”*.

10.7- *“Eu ensinaria a variar a alimentação, não comer muito e escovar os dentes. Ensinaria a não comer bobeara (doce, bala, chiclete)”*.

Em ambos os relatos novamente aparece o termo “*muito*”, que, como discutido anteriormente, é uma medida relativa e que pode levar a erros na quantidade de alimento a ser ingerida, principalmente por não haver um parâmetro individual para a comparação. Além disso, no relato do aluno 10.7 é possível perceber que o tema alimentação foi discutido no sentido de se evitar problemas nos dentes, o que possivelmente pode ter sido feito por dentistas ou estagiários. Durante as visitas na escola, foi possível perceber, em várias ocasiões, a já mencionada a presença de professores e alunos do curso de medicina da Universidade de Uberaba. Alguns professores também relataram que a escola faz o “dia da escovação”, quando a escola recebe dentistas e estagiários de odontologia, e que estes sempre falavam alguma coisa sobre alimentação.

Em linhas gerais, podemos perceber a partir das respostas dos alunos, de que forma a educação alimentar foi trabalhada com os mesmos. Fica a impressão de que o tema foi abordado sempre à luz de um conceito de saúde ainda ancorado numa concepção biomédica, pela qual a saúde é a “ausência de doença” e isso remete à dicotomia “bom” ou “ruim”. Também foi possível perceber que o sabor (o paladar) é um importante fator da hora de escolher um alimento e que isso não pode ser desprezado. No cotidiano escolar, é possível identificar o distanciamento entre o discurso e a prática, tanto dos alunos, quanto dos adultos ao seu redor – a *décalage*, da qual fala Castro (2015).

### 3.2 O OLHAR DOS ADULTOS

Com o foco de entender e elucidar como são formados os conceitos em torno da alimentação das crianças é essencial ouvir a comunidade escolar. Neste sentido, nas próximas linhas apresentaremos os resultados das entrevistas com pais, funcionários e professores da escola. Desta forma pretendemos verificar que tipo de abordagens e práticas destinadas para a questão alimentar pela comunidade escolar. Além disso, é preciso compreender as percepções dos membros da comunidade escolar sobre as relações entre educação, alimentação e saúde e, as possibilidades da EAN na escola segundo a opinião dos adultos participantes da pesquisa.

Inicialmente perguntamos aos adultos quais fatores, segundo a opinião dos mesmos, interferem na escolha alimentar das crianças. As respostas são apresentadas no Apêndice VIII deste trabalho.

Analisando as respostas dos pais, professores e funcionários, fica aparente a convergência de opinião entre eles. Tanto para os pais como para os professores e funcionários o principal fator que interfere nos hábitos alimentares das crianças são os adultos, a família, os hábitos da casa e dos pais.

Doravante os adultos participantes serão destinados da seguinte forma: P6.3 e P10.3 indicam os pais do terceiro(a) aluno(a) entrevistado(a) de seis e de 10 anos respectivamente. Assim como Pfr3 indica o terceiro(a) professor(a) entrevistado(a) e F3 a terceira funcionária entrevistada.

Abaixo é apontada a fala do pai de um aluno de seis anos (P6.1):

P6.1- *“Começa de casa, o Felipe não come verdura. Porque quando eu o tive eu era novinha e ruim pra comer então eu o ensinei. Já o mais novo (outro filho) come melhor porque espelha no pai”*.

A fala deste pai indica que o mesmo valoriza os exemplos dos que os adultos passam às crianças através de seus comportamentos, no caso, os hábitos alimentares. O segundo fator que mais influencia as crianças, na opinião dos adultos, são as características pessoais da criança, a predisposição por gostar de “bobeira”, a vontade própria de cada um.

P10.55- *“No meu modo de ver é as besteiras mesmo. Eles não podem ver besteira e quer comer, e larga a comida mesmo, que é o certo deles comerem”*.

A televisão, as mídias de largo alcance em geral, os amigos, a propaganda e o comércio, também são apontados pelos adultos como grandes influenciadores da alimentação infantil:

Pfr1- *“Televisão, amigos, embalagem e visual do produto (produtos chamativos). Gosto e sabor dos alimentos, as crianças gostam mais de doce e salgado: bala, chiclete, biscoito recheado, cachorro quente, skyny, Mc'Donald”.*

Apenas um professor e uma funcionária apontaram a escola com responsável pelos hábitos alimentares das crianças. Além disso, um único professor identificou que a condições socioeconômicas estão entre os elementos que exercem influência na formação de hábitos alimentares dos alunos:

Pfr2- *“Hábitos dos pais, escola, convivência amigos e mídia”.*

F.2- *“Eu gosto de responder isso porque meu filho come de tudo, então eu acho que vai muito da educação de casa primeiro. Então meu filho come de tudo em casa e aqui (escola) contribui, acho que em casa e na escola”.*

Pfr3- *“Socioeconômico e família”.*

Apesar da baixa renda dos moradores do bairro e dos pais dos alunos a questão socioeconômica não foi citada por nenhum pai. Porém, foi lembrada por uma funcionária, a fala da mesma indica o baixo poder aquisitivo da funcionária.

F.4- *“O mais velho é mais humilde e o mais novo é rebelde. É assim ó... Vamos dizer que eu fale assim... Hoje não tem carne então vamos comer uma cabotiá (abobora) um chuchu, o mais velho não reclama, o mais novo, fala assim: - Há hoje não tem carne! Mas eu não como abobora eu não como chuchu... O Mais velho não... Aquele lá tadinho qualquer coisa que você der pra ele está bem”.*

Em linhas gerais para os adultos existem seis fatores que determinam o hábito alimentar das crianças, são eles: 1º- Os hábitos da família, dos adultos, de casa e dos pais; 2º- Características pessoais, vontade própria a preferência por “bobeiras”; 3º- Influência da TV, propaganda, mídia e do comércio; 4º- A influência de amigos; 5º- influência da escola e 6º- fatores socioeconômicos. Observando estas respostas, entre os seis principais fatores que influenciam a alimentação das crianças apenas um – as características pessoais – não dependeriam de fatores sociais e culturais, o que, de certa forma, é um reconhecimento da importância do convívio social na formação dos hábitos alimentares das crianças deste estudo.

Estes adultos ao apontarem a influência da família como principal e características pessoais - gostar de “comer besteira” -, como segundo principal fator na determinação dos hábitos alimentares das crianças, estão simultaneamente certos e errados. Estão corretos quando dizem que os exemplos dos adultos influenciam no comportamento das crianças,

contudo, erram ao considerar que características pessoais têm influência, pois, o gosto, aquilo que agrada nosso paladar, também é uma construção social e cultural.

Desta forma, os bons hábitos alimentares não poderiam ser aprendidos uma vez que os indivíduos já nasceriam com predisposição a gostar de determinados alimentos e rejeitar outros. Neste sentido, não haveria relação entre educação, alimentação e saúde, uma vez que hábitos alimentares saudáveis não poderiam ser aprendidos e conseqüentemente não teriam influência sobre a saúde do indivíduo. O que ajuda a elucidar o que foi proposto no objetivo específico deste estudo, discutir e analisar as percepções de membros da comunidade escolar sobre a relação entre educação, alimentação e saúde.

O Apêndice IX trás as respostas de professores, funcionários e dos pais quando arguidos se a escola deveria ajudar na formação dos hábitos alimentares das crianças.

Todos os adultos concordam que a escola deveria ajudar na formação dos hábitos alimentares das crianças? Apenas uma funcionária atribuiu toda a responsabilidade aos pais e/ou responsáveis: *“Não sei, acho que a gente faz com que a criança coma dentro de casa para comer fora. Não é papel da escola”*. (F.4)

A fala da mãe abaixo, revela informações importantes para a pesquisa:

P6.1- *“Sim, não toma lanche porque ele me diz que não sabe onde pega a prato. Não deveria vender lanche na escola. Antes vendia Skynny, coxinha, cachorro quente. Hoje vende todinho, refrigerante, bala”*.

Não vender lanche na escola foi a principal queixa dos pais, não sendo mencionado por professores e pelos funcionários da escola. O que indica uma postura de convivência com esse tipo de prática. A fala de P6.1 também revela a ausência da mãe no cotidiano escolar e a manipulação do seu filho que diz *“não saber onde pega a prato”* para não comer a merenda e comprar lanche na escola. Durante as visitas em campo foi possível verificar que a cozinha fica numa região central do pátio principal da escola, e que a merenda é servida no prato e oferecida ao aluno pelas merendeiras, ou seja, seria improvável qualquer criança não saber como pegar a merenda, pois o único esforço é entrar na fila (quando há fila) e aguardar a sua vez. Observe a fala desta mãe: *“Sim, não deveria vender lanche na escola (skynny, todinho eles gostam mais disso), porque como ela pede dinheiro lá dentro vende lanche na escola. Agora eu cortei ela come lanche da escola”* (P.6).

O relato desta mãe não traduz a observação de campo, durante todo o período de acompanhamento da escola a criança sempre levou lanche de casa, geralmente: bolacha

recheada, salgadinho e refrigerante. Nos dias que a aluna não levou lanche de casa, nem comprou na escola, ela permaneceu sem comer.

Cinco pais e/ou responsáveis também relataram que a escola deveria proibir os alunos de levar lanche de casa, e incluir verduras no cardápio. Demonstrando que estes pais desconhecem o cardápio da escola que sempre possui verduras e frutas, desconhecendo também o que seus filhos estão consumindo fora de casa. Em linhas gerais, para os pais a escola poderia ajudar na formação dos hábitos das crianças não vendendo lanche na escola, proibindo o aluno de levar lanche de casa, melhorando o cardápio da escola (mas não sabem como isso poderia ser feito), dando aulas, dicas incentivando o consumo dos alimentos, como mostra:

*P6.6- Poderia ajudar, não sei como é o cardápio, mas eles devem incluir verduras no cardápio. Não gostam de verdura não sabe o motivo. Dando dicas nas agendas.*

*P10.5- “Sim. Incentivar as crianças dando informações sobre o que é alimentação”.*

*P10.6- “Sim, conversando e incentivando... Falar pra eles experimentarem”.*

O que denuncia um conceito de que a formação dos hábitos alimentares ocorre através da fala e da transmissão de informações nutricionais, comportamentos e condutas a serem seguidas. Apenas uma mãe de um aluno de 10 anos sugere durante sua fala que a escola utilize aulas de culinária e atividades práticas com o alimento, veja o diálogo:

*P10.4- “Sim porque eles (os alunos) passam lá cinco horas por dia, então se a escola oferecer lanche saudável eles vão comer”.*

**Pesquisador:** *Como?*

**Sujeito:** *Oferecendo lanche mais saudável. Aula de culinária na escola, uma vez por semana a professora sempre pede para levar certo tipo de alimento e fala pra que serve, exemplo: se é bom pra dor de cabeça... Essas coisas são tratadas dentro de sala de aula.*

**Pesquisador:** *Você viu alguma alteração no hábito alimentar depois dessas aulas?*

**Sujeito:** *Sim, ele ficou mais interessado em alguns alimentos.*

**Pesquisador:** *Quais são esses alimentos?*

**Sujeito:** *Batata doce, folhas e espinafre.*

Em relação à contribuição da escola os professores e funcionários possuem opiniões diferentes. Apenas em dois pontos ocorrem opiniões semelhantes a respeito do assunto. Para uma funcionária a escola deveria incentivar (não diz como) os alunos a terem uma

alimentação com mais frutas e verduras, esta opinião é compartilhada por alguns pais dos alunos. Outro ponto em comum é quanto ao cardápio servido na escola, observe:

P10.7- *“Sim. Fornecendo uma alimentação mais saudável e mais agradável aos alunos. Às vezes preocupam-se demais com valor nutricional, mas a criança não come o que é oferecido.*

**Pesquisador:** *Você acha que a merenda da escola agrada o paladar das crianças?*

**Sujeito:** *Até certo ponto sim, a minha filha, por exemplo, na maioria dos dias ela come, mas não sei se todos os outros alunos são assim.*

**Pesquisador:** *O que a escola poderia fazer para melhorar a aceitação da merenda escolar?*

**Sujeito:** *Oferecer coisas que a criança não tem em casa, tipo frutas... Acho que eles focam muito em comida arroz e feijão... A minha filha almoça antes de ir pra escola e o lanche da tarde da escola acaba sendo outro almoço”.*

Pfr4- *“Sim, Eu acho que o recreio mais tarde não deveria ser almoço, deveria ser um lanche uma coisa saudável e variada sem balas essas bobearas. Tem alunos que almoço duas vezes. 16h o aluno almoça de novo”.*

A fala desta mãe e desta professora vai ao encontro das observações de campo, pois, não faz parte dos hábitos e da cultura do brasileiro fazer dois almoços por dia. Para Magalhães (1995) a “comida brasileira” implica numa série de rituais de comensalidade envolvendo horários e como comer. Para o brasileiro o almoço é considerado a principal refeição, que divide o dia em dois turnos de trabalho. Neste contexto, oferecer almoço duas vezes, apesar do balanceamento dietético e de nutrientes, não encontra consonância com a prática alimentar do brasileiro. Esta prática denuncia o foco biologicista na hora de planejar e oferecer a merenda, considerando apenas valores nutricionais adequados e balanceados, deixando de lado a cultura, o hábito, as preferências e o paladar do alunado. Como resultado, observa-se a compra de lanche dentro da escola e a presença de lanches trazidos de casa. Entre as principais sugestões dos professores e das funcionárias da escola, estão: oferecer aulas falando as propriedades dos alimentos e fazer um projeto para os pais.

Pfr1- *“Sim, fazer um projeto, programa alimentar. Mostrar a propriedade dos alimentos. Projeto voltado para os pais primeiro porque os pais que compram o alimento para criança. Os pais que compram para agradar o filho... Eu já vi muitos pais falarem... “quando eu era criança eu não tinha então eu dou”. Muitas crianças têm vergonha de trazer o lanche que a mãe prepara. Se a criança vê todo mundo comendo salgadinho ela vai pedir em casa também”.*

Considerando todas as respostas tanto dos pais quanto dos professores e funcionários é possível observar uma postura de um acusando o outro. Ou seja, os pais, de forma geral, culpabilizam a escola e os seus profissionais. Os profissionais da escola, por sua vez, culpam

a educação vinda de casa e, conseqüentemente, os pais e/ou responsáveis. Porém, ambos os grupos, em linhas gerais, acreditam que a EAN deve ser trabalhada através de aulas ministradas por pessoas com conhecimento de causa, como o nutricionista por exemplo.

Voltando o olhar para os objetivos desta pesquisa é possível perceber que segundo a opinião dos adultos o espaço destinado para a EAN deveria ser dentro de sala. E neste “lugar” a EAN deveria ser trabalhada utilizando a fala, palestras e aulas expositivas informando a função dos alimentos, com a crença de que se o aluno souber a importância do alimento ele irá consumi-lo. Apenas uma mãe P10.4 deu como sugestão o uso de aulas práticas.

Em relação às práticas educativas, a venda de lanche dentro da escola, e, a permissão para o aluno levar lanche de casa, embora não considerada como uma prática educativa, pela comunidade escolar, tem importante papel na consolidação dos hábitos alimentares dos alunos. Este tipo de prática também encontra justificativa na crença de que a EAN deve ser trabalhada apenas como uma matéria dentro de sala. Ou seja, desconsidera que as regras, as práticas e o comportamento da comunidade escolar também determinam o consumo e as escolhas dos alunos. Desta forma, permitir a entrada de lanche e vender lanche na escola contribui para boicotar o consumo da merenda oferecida na escola.

Olhando para este cenário, entendemos que para inserir e legitimar a EAN na escola, e, promover a autonomia dos alunos, é preciso ir além das discussões teóricas, das aulas práticas e da merenda balanceada (mas descontextualizada da cultura e dos hábitos). É preciso também repensar as regras e o comportamento dos membros da comunidade escolar como um todo.

Em geral, apesar da discordância dos pais, com os professores e funcionários a respeito do papel da escola na formação dos hábitos das crianças, quando perguntados se a família poderia ajudar na formação dos hábitos alimentares das crianças, todos os adultos responderam positivamente, conforme se pode ver nas respostas sistematizadas no Apêndice X.

Dentre estas respostas, a fala de uma mãe ajuda a perceber a dinâmica familiar do aluno e a interferência desta nos hábitos alimentares das crianças. O relato ilustra uma situação em que a dinâmica familiar pode interferir de maneira importante nos hábitos alimentares de uma criança: “*Sim, mais a mãe porque o pai não é muito presente. Avós interferem eles moram do lado*”. (P6.2)

Nesta questão tanto os pais como os professores e funcionários deram conselhos sobre como a família deve educar seus filhos para ter uma boa alimentação, entre as várias

estratégias socializadas estão: não ceder à persuasão/ sedução da criança que sempre vai insistir para adquirir o que deseja; não forçar a criança a ingerir nenhum alimento; não fazer troca ou dar presente para criança comer; ensinar o que é bom e ruim; procurar ajudar de um profissional (nutricionista); estabelecer horários corretos de comer; oferecer comida saudável. Entre todas as estratégias a que mais foi sugerida pelos participantes foi a de insistir (tentar várias vezes) na ingestão do alimento. É preciso lembrar a importância de variar as preparações, pois, insistir várias vezes com o mesmo tipo de alimento ou comida pode forçar uma situação que deveria ser natural. O que pode resultar na associação de sentimentos negativos e repulsa pelo alimento. Observe abaixo:

*P10.5- “Pode. Ensinando os tipos de verduras e legumes. O que é bom e ruim. Sempre insistir... Porque as vezes você oferecer alguma coisa que eles nunca comeram e eles dizem que não gosta... Não gosta como se nunca comeu? Pesquisador: E por que você acha que isso acontece (da criança não gostar de um alimento sem nunca ter comido)?*

*Sujeito: Acontece porque os pais não insistem... Tem que colocar na boca da criança pra saber se gosta ou não.*

O diálogo a seguir também revela informações importantes:

*P10.7- Sim. Aqui em casa dou muita importância a isso, a minha filha mais velha é acompanhada por nutricionista e isso me ajudou muito.*

*Pesquisador: E por qual motivo ela fez acompanhamento?*

*Sujeito: Ela teve início de bulimia e anorexia e ela fez acompanhamento psicológico e nutricional... E isso ajudou a mudar pra melhor os hábitos alimentares da família.*

*Pesquisador: Então como você acha que a família pode ajudar no hábito alimentar da criança?*

*Sujeito: Se a família muda o hábito a criança muda junto. Outra coisa é o conhecimento... Muitas vezes eu fazia as coisas erradas por não ter conhecimento.*

Esta passagem indica que a patologia da filha mais velha (bulimia e anorexia) levou a mãe a procurar ajuda profissional, porém, o principal benefício de uma alimentação equilibrada é a promoção da saúde. Ou seja, ainda há associação da comida com a cura de algum processo patológico ou função específica no organismo. Apenas uma mãe de um aluno conseguiu indicar qual estratégia usaria para incentivar seu filho a comer alimentos saudáveis. Observe que a estratégia de incentivar o consumo utilizada por esta mãe é o exemplo, o que torna desnecessário obrigar o filho a ingerir qualquer alimento, leia:

*P10.2- “Sim, quando ele morava com a avó só comia massa, agora que ele mora com a gente nós comemos muita salada e ele passou a comer coisa que ele não comia. A gente procura incentivar ele, mas a gente não obriga”.*

Resumidamente, todos concordam sobre a importância da família na formação dos hábitos da criança, alguns adultos defendem que não se deve obrigar e nem dar prêmios, porém, a principal estratégia que deveria ser seguida pela família é a de insistir e incentivar, sem saber ao certo como.

Com a direção de identificar quais são os maiores responsáveis pela alimentação da criança, foi ampliado o leque de fatores que poderiam exercer influência sobre os alunos, com objetivo de afirmar o cenário descrito acima. Desta forma, os adultos foram perguntados sobre quem teria maior parcela de responsabilidade na formação dos hábitos alimentares das crianças? (exemplo: TV, escola, grupo de amigos, governo federal, prefeitura, família...)? E por quê? As respostas podem ser encontradas no Apêndice XI.

Entre os 22 adultos participantes 19 apontaram a família como maior responsável na formação dos hábitos alimentares dos filhos. Apenas um adulto apontou apenas para a TV, também apenas um adulto apontou para a prefeitura e um adulto não respondeu. Em segundo lugar na escala de responsabilidade pela alimentação das crianças, segundo a opinião dos adultos participantes, está a escola e o governo, este último deveria dar melhores condições de salário aumentando o poder aquisitivo. Outro ponto importante é a televisão apontada, pelos participantes, como grande influenciadora dos hábitos alimentares das crianças. Estas respostas confirmam o cenário descrito acima que aponta a família como a principal responsável na formação dos hábitos alimentares das crianças, segundo a opinião dos adultos participantes. Todavia, hoje, ao contrário de 30 anos atrás, época em que estes adultos frequentavam a escola, muitos jovens especialmente aqueles de tempo integral, passam a maior parte do dia dentro das instituições de ensino. Neste contexto parece justo que a escola também partilhe a responsabilidade na formação de hábitos saudáveis com a família.

Levando em conta que para muitos adultos e também para muitas das crianças a alimentação é considerada como um meio de não adoecer e de ter saúde, foi perguntado aos adultos se eles acham que a escola influencia na saúde da criança? E como? As respostas estão disponíveis no Apêndice XII deste estudo.

A maior parte dos pais e dos professores acha que sim a escola exerce influência na saúde da criança. Em se tratando das funcionárias a maior parte acha que não, a escola não influencia na saúde das crianças. Apenas uma funcionária achou que a escola pode ajudar na saúde das crianças, veja:

F1- *“Incentivando a comer verdura, frutas, lavar as mãos (minoria é que lava), mais higiênicas, não jogar papel higiênico no teto, evacuar e fazer xixi dentro do vaso... Na casa deles eles não devem fazer isso”.*

É possível perceber que a funcionária guarda certa ressalva sobre o comportamento e a indisciplina das crianças, logicamente “não jogar papel higiênico no teto” e “fazer xixi dentro do vaso” não são comportamentos que influenciam a saúde de alguém. Porém, este relato explica a falta de papel higiênico (observado nas visitas à escola) nos banheiros da unidade de ensino. Provavelmente para evitar a desperdício o papel higiênico foi retirado do banheiro. A princípio esta atitude parece inapropriada, pois, se a escola tem problemas de indisciplina, este é o problema que deve ser discutido e debatido, ao invés disso, optou-se por retirar o papel prejudicando a todos. Outro ponto importante, também observado em campo, é sobre lavar as mãos, pois, em muitos banheiros também não há papel higiênico.

Alguns pais e professores apontaram como ações que favorecem a saúde da criança: atividades de escovação e higiene bucal feita por estagiários e dentistas; atividade física; higiene pessoal; e incentivo ao consumo de verduras e frutas. Alguns consideram que palestras e aulas abordando temas de saúde teriam impacto na saúde da mesma. Entre os adultos que responderam “não” ou “em parte” existe o conceito que a família é a maior responsável pela saúde da criança e que a escola teria um papel secundário. Esta concepção vai contra a tendência atual onde os alunos passam maior parte do tempo nas instituições de ensino, e, cada vez menos com suas famílias. Atualmente seria interessante considerar escola e família como instituições parceiras e igualmente responsáveis pelas crianças. Tal consideração poderia contribuir para diminuir discussões sobre quem é mais ou menos responsável, ou, até mesmo, de quem seria a culpa perante os fracassos. A aproximação entre escola e famílias parece ser um dos caminhos para superar as dificuldades de ambas as partes. Em outras palavras, a dissociação entre escola e família apenas potencializa as dificuldades de ambas, é preciso estabelecer uma relação de simbiose entre as partes.

*P10.3- “Às vezes, com bons hábitos, higiene, educação física, aulas ciências abordar temas saúde, palestras sobre saúde. E tem escolas que não influenciam na saúde da criança.*

A mãe de uma aluna de seis anos deu resposta que chama atenção, segue abaixo:

*P6.3- “Eu acho que é um ponto positivo porque a escola tem dentista, o convívio com outras crianças melhora o sistema imunológico e psicologicamente também melhora porque aprende a conviver em grupo”.*

De fato, a escola não possui dentista dentro da unidade, o que, num certo grau, mostra o desconhecimento das atividades desenvolvidas na escola por parte da mãe desta aluna.

O Apêndice XIII mostra que no caso da responsabilidade da família sobre a saúde da criança todos concordam que a família tem um papel essencial.

Todos os adultos consideram que a família exerce forte influência na saúde da criança, principalmente através do cuidado e do olhar atento para a criança. Observe o relato da mãe de uma aluna:

P6.3- *“Sim, cuidando da criança não deixando pegar friagem, com a alimentação, tem criança que é genética, por exemplo não é porque é magrinha que não come, o psicológico eu entendo que é saúde, então dependendo da forma que você trata a criança ela fica doente”.*

Repare que a mãe demonstra certa preocupação ou já ter sido cobrada pelo peso da sua filha. De fato, é uma criança aparentemente bem “magrinha”, porém, bastante ativa e participativa, o que não indica a presença de algum processo patológico. Todavia, sua filha é uma das crianças que sempre consomem salgadinhos refrigerantes e biscoitos nos intervalos (conforme observação em campo) e que pode contribuir para crescimento e ganho de peso inadequado para a idade.

Os relatos abaixo trazem à tona pontos importantes:

P10.1- *“Saber conversar e chegar nos lugares”.*  
P10.2- *“Sim através dos hábitos dos pais”.*

No primeiro relato é possível perceber que para a mãe do aluno “saber conversar” e “chegar nos lugares” seriam comportamentos que influenciam na saúde da criança, o que de fato não guarda relação. Já no segundo relato, a mãe do aluno mostra que os hábitos dos pais têm poder de influenciar e dar exemplo aos mais jovens.

O Apêndice XIV desta pesquisa descreve as respostas dos adultos quando foram perguntados sobre quem teria a maior parcela de responsabilidade pela saúde das crianças? Por exemplo, TV, escola, grupo de amigos, governo federal, prefeitura, família e outros. E por quê?

Em relação à responsabilidade pela saúde da criança todas as respostas giram em torno da família e do governo, veja as respostas:

P10.7- *“Os Pais em primeiro e o governo em segundo. Porque no governo não há uma cautela para impedir que algo aconteça, não tem, por exemplo, médico suficiente para acompanhar e evitar um problema futuro”.*

Pfr2- *“Recursos eu acho que são maioria o governo. Em termos de educação todos trabalham junto. Uma coisa desencadeia a outra... tem que falar a mesma língua pais, escola, governo e prefeitura”.*

Curioso observar que a escola não foi apontada por nenhum adulto como uma grande responsável pela saúde das crianças, o que reforça o cenário descrito anteriormente no qual escola e família são entendidas como instituições com propósitos diferentes, o que na verdade não são. Também merece destaque o fato de o governo ter sido apontado como um dos principais responsáveis, depois da família, sobretudo por não prover recursos necessários para a área da saúde, como, por exemplo, contratar mais médicos e comprar equipamentos. Difícil não encontrar semelhança com a realidade do país, porém, estes relatos também denunciam um conceito de saúde médico hegemônico criticado em linhas anteriores.

Outro ponto importante foi que a TV foi citada apenas por um adulto como tendo grande parcela de responsabilidade na saúde das crianças, e, influência de amigos não foi mencionado por nenhum adulto. Isto indica que na concepção destes adultos a saúde da criança é de maior responsabilidade da família e do governo, o que preocupa uma vez que o tempo de convívio com a família é cada vez menor e o governo é um ente distante. Neste contexto, é preciso ressaltar novamente a importância da parceria entre escola e família, uma vez que a escola está presente no dia-a-dia das crianças e dos adultos.

As respostas dos adultos sobre o que é EAN estão localizadas no Apêndice XV. A princípio todas as respostas estão corretas, porém, em algumas falas é possível perceber a ideia de alimentação como uma forma de ter saúde e a necessidade de uma profissional para auxiliar neste processo, o que, de certa maneira, revela a incapacidade de autocuidado, observe o diálogo abaixo:

P10.6- *“Acompanhamento com nutricionista, ou não? Igual a mim... Eu preciso perder 20 kg pra fazer cirurgia nas pernas e eu sou acompanhada por nutricionista, porque se eu for fazer mesmo, eu não dou conta.*

**Pesquisador:** *O que te impede de dar conta sozinha?*

**Sujeito:** *Me da muita ansiedade.*

**Pesquisador:** *E você indo a um profissional diminui sua ansiedade?*

**Sujeito:** *“É”.*

A resposta de uma funcionária também merece destaque:

F2- *“A criança ter o hábito alimentar com todos os tipos proteína, ferro... O que o alimento tem passa para criança, aqui eu acho que tem muita criança que se alimenta bem por causa da escola”.*

A funcionária refere-se a um nutriente “proteína” como um alimento, como já relatado acima, isso mostra o conceito de comida e alimento apenas como uma forma de se conseguir

nutrientes. Além disso, ela ressalta a importância da escola na alimentação da criança. Quando perguntados sobre atividades de EAN na escola os adultos responderam:

Quadro 9: Você sabe de alguma atividade de EAN na escola?

<b>Você conhece (tem notícia ou ouviu falar) de alguma atividade de Educação Alimentar e Nutricional desenvolvida na escola? O que você acha disso?</b>	
<b>Pais alunos de 6 anos</b>	<p><b>P6.1-</b> Não. Só esta pesquisa  <b>P6.2-</b> Não.  <b>P6.3-</b> Não. Eu tenho notícia que eles servem alimentação, mas nenhum plano de ensino... Mas não tenho do que reclamar, acho que a minha filha está bem encaminhada lá.  <b>P6.4-</b> Não.  <b>P6.5-</b> Não.  <b>P6.6-</b> Não.</p>
<b>Pais alunos de 10 anos</b>	<p><b>P10.1-</b> Não que eu me recorde.  <b>P10.2-</b> Não  <b>P10.3-</b> Não (professora na escola)  <b>P10.4-</b> A aula de culinária. <b>Pesquisador:</b> Você sabe como ela acontece? Os meninos levam os alimentos falam das propriedades deles, fazem sucos. O ano passado também teve o pessoal da medicina que sempre fala alguma coisa sobre verme escovação de dente. <b>Pesquisador:</b> E essa aula de culinária eles manuseiam os alimentos? É dentro de sala? Começou esse ano então foram poucas aulas... Eles falam bastante das propriedades dos alimentos (tipo suco de maracujá é calmante). <b>Pesquisador:</b> Mas eles fazem comida? Não, já fizeram assim... Salada de fruta e suco.  <b>P10.5-</b> Não.  <b>P10.6-</b> não  <b>P10.7-</b> Não, eu sei que há uma preocupação com a merenda, mas não tenho notícias de outras atividades.</p>
<b>Professores</b>	<p><b>Pfr1-</b> Não  <b>Pfr2-</b> Não que eu me lembro.  <b>Pfr3-</b> Não  <b>Pfr4-</b> Não</p>
<b>Funcionários</b>	<p><b>F1-</b> Se tem eu não sei.  <b>F2-</b> Não  <b>F3-</b> Não  <b>F4-</b> Não.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Com exceção da mãe de um aluno, todos desconhecem ações de EAN na escola, observe abaixo:

P10.4- *“A aula de culinária.*

**Pesquisador:** *Você sabe como ela acontece?*

**Sujeito:** *Os meninos levam os alimentos falam das propriedades deles, fazem sucos. O ano passado também teve o pessoal da medicina que sempre fala alguma coisa sobre verme escovação de dente.*

**Pesquisador:** *E essa aula de culinária eles manuseiam os alimentos? É dentro de sala?*

***Sujeito:** Começou esse ano então foram poucas aulas... Eles falam bastante das propriedades dos alimentos (tipo suco de maracujá é calmante).*

***Pesquisador:** Mas eles fazem comida?*

***Sujeito:** “Não, já fizeram assim... Salada de fruta e suco”.*

A oficina de culinária e uma excelente estratégia para trabalhar a EAN, todavia, dentro de sala é um espaço inadequado. Apesar de inadequado parece ser a única alternativa para os professores da escola uma vez que a cozinha é o espaço do outro.

Porém, o dado que merece maior destaque ainda é o fato de que quase todos os adultos entrevistados desconhecem ações de EAN na escola o que fala a favor da não realização deste tipo de atividade, ou, do distanciamento destes adultos em relação à instituição de ensino e o desconhecimento do que é desenvolvido dentro da escola. Constatações importantes e que no mínimo denunciam a fragilidade de vínculo entre os entes da comunidade escolar.

Com o intuito de verificar qual a relação entre educação, alimentação e saúde, um dos objetivos deste estudo, os adultos opinaram a respeito, segue abaixo:

Quadro 10: A relação entre educação, alimentação e saúde.

<b>Você acha que existe alguma relação entre educação, alimentação e saúde?</b>	
<b>Pais alunos de 6 anos</b>	<p><b>P6.1-</b> Sim ajuda muito.</p> <p><b>P6.2-</b> Sim. A educação impede o menino de comer só por gula.</p> <p><b>P6.3-</b> Sim. Os três andam juntos, se você está bem de saúde está bem dentro da escola e está bem psicologicamente. Acho que o que mais afeta é psicologicamente, as vezes a criança vai a escola só por causa da alimentação.</p> <p><b>P6.4-</b> Sim.</p> <p><b>P6.5-</b> Sim. Você aprendendo evita comer alimentos prejudiciais à saúde.</p> <p><b>P6.6-</b> Sim.</p>
<b>Pais alunos de 10 anos</b>	<p><b>P10.1-</b> Sim... É com a educação que se aprende a comer</p> <p><b>P10.2-</b> Sim.</p> <p><b>P10.3-</b> Sim. <b>P:</b> Você acha que a educação pode influenciar na educação e na saúde. <b>E:</b> Sim, pode e deve. (professora na escola)</p> <p><b>P10.4-</b> Tem tudo a ver... Se você fala de nutrição automaticamente você fala de educação “o jeito certo de comer”</p> <p><b>P10.5-</b> Pode. <b>P:</b> Como? <b>E:</b> Aprender a ter educação na hora de comer né... Saber comer as coisas no seu devido lugar educadamente.</p> <p><b>P10.6-</b> Não respondeu.</p> <p><b>P10.7-</b> Não respondeu.</p>
<b>Professores</b>	<p><b>Pfr1-</b> Sim, uma liga a outro.</p> <p><b>Pfr2-</b> Sim. Maior tempo hoje da criança infelizmente é na escola. As mães hoje trabalham muito, os tempos mudaram. O tempo de escola é maior. A educação vai interferir na alimentação, porque é na escola que ele vai aprender o hábito alimentar.</p> <p><b>Pfr3-</b> Acoplados existe relação.</p> <p><b>Pfr4-</b> Sim um influencia o outro.</p>

<b>Você acha que existe alguma relação entre educação, alimentação e saúde?</b>	
<b>Funcionários</b>	<b>F1-</b> Um anda junto com o outro. <b>F2-</b> Sim, uma depende da outra, se for educado para ter alimentação correta, com todos as vitaminas que os alimentos te fornecem, você vai ter saúde não 100% mas vai contribuir bastante os 3 juntos. <b>F3-</b> Não. <b>F4-</b> Não.

Fonte: elaborado pelo autor.

O quadro 10 ajuda a elucidar um objetivo específico deste estudo que tem como finalidade compreender as percepções dos membros da comunidade escolar sobre as relações entre educação, alimentação e saúde. A maior parte dos adultos considera que existe sim uma relação entre educação, alimentação e saúde, alguns consideram que um depende ou influencia o outro. Apenas dois pais não responderam a essa questão e duas funcionárias responderam “não”, que não existe relação entre educação, alimentação e saúde. Observe a opinião da professora:

*Pfr2- “Sim. Maior tempo hoje da criança infelizmente é na escola. As mães hoje trabalham muito, os tempos mudaram. O tempo de escola é maior. A educação vai interferir na alimentação, porque é na escola que ele vai aprender o hábito alimentar”.*

Esta professora apresenta uma leitura do contexto social e vê a escola como um local de formação dos hábitos alimentares, apesar do seu desagrado com o fato das crianças ficarem menos tempo com a família e mais na escola, como denuncia a palavra “infelizmente” no seu relato. Observando as respostas dos Apêndices X ao XV e possível perceber uma coerência com as respostas apontadas no quadro 12. De forma geral, os adultos que participaram desta pesquisa consideraram o papel principal da família tanto na formação dos hábitos alimentares quanto na saúde dos filhos. Também para a maior parte dos adultos a família e a escola exercem sim forte influência na alimentação e na saúde dos alunos. A EAN é vista como uma forma de ter saúde, principalmente com auxílio de um profissional da área. Todas estas respostas encontram consonância quando estes mesmos adultos demonstram acreditar que existe relação entre educação, alimentação e saúde, e que um aspecto influencia no outro.

Perguntados sobre como são aprendidos os hábitos alimentares. As respostas localizam-se no Apêndice XVI. Para Magalhães (1995), a forma de comer, o que comer, o horário de comer, enfim, os hábitos alimentares e rituais em torno da alimentação no Brasil são determinados social e culturalmente. Este aprendizado ocorre a partir dos primeiros anos com a observação dos valores e dos costumes dos adultos. Para a maior parte dos adultos que participaram deste estudo as pessoas aprendem a comer através dos exemplos da família, das

relações sociais, vendo os outros comerem, oferecendo, conhecendo e experimentando os alimentos, o que pareceu engraçado para a mãe de um aluno, veja abaixo:

P10.5- *“kkk (risos) comendo experimentando pra ver se realmente é aquilo que quer.*

**Pesquisador:** *Mas basta comer pra aprender a comer esse ou aquele alimento? Sujeito:* *É, se você não comer não vai aprender”.*

O sorriso desta mãe foi causado porque a mesma achou a pergunta um tanto óbvia, porém, quando perguntados quais fatores influenciam na escolha alimentar de uma criança, os adultos apontaram as características pessoais como o segundo principal fator de influência nas escolhas das crianças. Ou seja, embora óbvio para esta mãe, alguns adultos consideram que a criança gosta de “besteiras” independente de experimentar ou não alimentos saudáveis. Veja o que a própria mãe respondeu quando perguntada sobre quais os principais fatores que interferem na escolha alimentar das crianças?

P10.5- *“No meu modo de ver é as besteiras mesmo. Eles não podem ver besteira e quer comer, e larga a comida mesmo, que é o certo deles comerem”.*

É possível perceber que uma resposta contradiz a outra, na primeira resposta a ingestão de alimentos inapropriados “besteiras” seria inevitável, é algo inerente das crianças. A segunda resposta, no entanto, aponta que o hábito da criança depende do que é oferecido e do que ela experimenta, ou seja, considera a influência da família e do meio social. Provavelmente algo longo da entrevista houve alguma reflexão desta mãe e a mesma mudou de opinião em relação ao assunto.

Apenas duas funcionárias não responderam, porém, em relação a formação dos hábitos dos filhos ambas responderam depender de casa, ou da família. O que nos leva a refletir que quando a pergunta é direcionada aos filhos a família é apontada como principal fator o mesmo não acontecendo quando a pergunta é direcionada aos adultos ou a pessoas em geral. A televisão e as questões financeiras também são apontadas como fatores que interferem no que aprendemos a comer. Observe a fala:

P10.7- *“Conhecendo os alimentos.*

**Pesquisador:** *E quem é responsável por fazer a criança conhecer os alimentos?*

**Sujeito:** *“A mãe”.*

Essa mãe de uma aluna denuncia uma divisão de trabalho entre mãe e pai e uma possível ausência do pai, em si tratando da educação dos filhos. Em linhas gerais é possível

perceber coerência com as respostas anteriores quando os adultos apontam os hábitos da família e dos adultos ao redor da criança como fatores que influenciam o comportamento do aluno.

No Apêndice XVII encontram-se as respostas dos adultos quando foram perguntados sobre quais fatores influenciaram o hábito alimentar de cada um. Os principais motivos que influenciaram os hábitos alimentares dos adultos foram: os hábitos da família; convívio social (vendo os outros comerem); pesquisa individual (televisão, internet e outros); casamento; o paladar; ter filho; televisão e amigos. Aqui também é possível encontrar consonância com as respostas das questões anteriores. Em relação a EAN fazer parte das ações nas escolas, as respostas dos adultos estão no Apêndice XVIII. Os dados mostram que todos os adultos que participaram concordam quanto a importância de EAN fazer parte das ações na escola. Em relação a como a EAN deveria ser trabalhada dentro das escolas ocorreram várias sugestões, a maior parte delas utilizando da oratória, palestras, aulas dentro de sala, como uma matéria específica, utilizando pirâmide dos alimentos e reuniões com nutricionistas. Alguns também sugeriram mudança de cardápio, influência com os pais, degustação, aula prática como degustação e visitas em plantações e hortas, gincanas e jogos.

P10.3- *“Sim.*

***Pesquisador:** Como?*

***Sujeito:** Palestras... Degustação... Aulas práticas, divulgação”.*

Pfr2- *“Sim, de forma interdisciplinar, não precisa ser uma disciplina. Fazer um projeto sobre isso, fazer visita sobre isso. Levar as crianças para visitar hortas e plantações”.*

Analisando as respostas é possível perceber que tanto os pais como os professores têm boas ideias e estratégias pedagogicamente interessantes para lidar com o tema EAN nas escolas, como: atividades práticas, degustação, estratégias interdisciplinares. O que faz pensar que falte incentivo para planejar e iniciar estas atividades ou que existem entraves burocráticos ou excesso de trabalho desestimulando os professores a abordar este tema de forma mais concisa. Porém, é preciso destacar que o fato de todos os adultos concordarem com a EAN fazer parte do cotidiano escolar, é mais um ponto que fala a favor de que estas ações teriam plenas condições de ocorrer sem prejudicar o rendimento escolar.

Também é importante saber daqueles que cuidam das crianças o que, na opinião deles consiste uma alimentação saudável, respostas no Apêndice XIX.

Ao analisar os relatos é possível perceber grande semelhança com a fala das crianças entrevistadas, o que comprova a influência dos adultos sobre os alunos. Pais, professores e

funcionários apontaram comportamentos considerados saudáveis como: comer em horários corretos e sem beber líquidos junto. Alguns alimentos foram apontados como saudáveis, são: pão, margarina, frutas, legumes, verduras, folhosos, cereais, leite, arroz feijão, carne, frango, peixe, sucos. Alguns relataram que alimentação saudável é um “prato colorido”, comer de tudo um pouco ou um pouco de tudo. O que de alguma forma também encontra embasamento científico, pois, há alguns anos o governo federal lançou a campanha do “5 ao dia” que orienta as pessoas a consumir pelo menos cinco cores diferentes de alimentos ao dia: branco, verde, vermelho, roxo e alaranjado. Leias os relatos;

P6.6- *“Verduras, arroz, feijão, peixe e frango (TV passou que peixe é melhor que carne)”*.

P10.2- *“Comer de tudo sem exagero, balancear o que come e evitar carboidrato e fritura, açúcar e refrigerante”*.

Estes relatos mostram que estes adultos, que outra hora apontaram a TV como fator de influência para as crianças, por sua vez, podem também estar sendo influenciados pela mídia e televisão. Também podemos perceber o uso de termos científicos e de nutrientes no lugar do alimento e da comida, o que aponta para um cenário já descrito onde a comida é considerada apenas como carreadora de nutrientes para o organismo. Alguns nutrientes foram citados várias vezes em diferentes relatos foram eles: vitaminas, minerais, carboidratos, proteínas, fibra e ferro.

Também é possível identificar o que, segundo a opinião dos adultos, são alimentos ou nutrientes que devem ser consumidos em menor quantidade, teoricamente por não serem bons para o corpo, são eles: conservantes, doces, massa, “besteiras”, gordura e carne.

P10.5- *“Comer dentro dos seus limites nos horários certos”*.

P10.6- *“Pra mim é comer de tudo”*.

P10.7- *“É variada principalmente frutas e verduras”*.

F4- *“Tem que ter vitamina, tanto no almoço quanto na janta, café da tarde.*

**Pesquisador:** *Fale alguns alimentos que você acha que tem vitamina e que não pode faltar?*

**Sujeito:** *Beterraba, couve, eu faço por causa dos meus pais e avós que falavam que tinha vitamina e que couve fazia bem pra anemia. Todas as verduras são saudáveis”*.

Estas respostas mostram vários equívocos dos adultos que são os mesmos encontrados nas respostas das crianças, pois, para comer dentro dos “limites” é preciso haver uma análise prévia da ingestão do indivíduo. Da mesma forma, “comer de tudo” também pode não ser o mais adequado, ingerir frutas e verduras não é o suficiente para dizer que uma dieta é “variada” e, vitamina é um grupo de nutrientes com funções específicas no corpo, e podem ser

encontradas em infinitos alimentos, não apenas nas verduras. Em suma, aparecem aqui muitos conceitos, comportamentos e regras que são refletidas nos alunos. Porém, a imposição, e a fala ainda é a principal forma que estes adultos têm de transmitir seus conhecimentos e hábitos às crianças. O que parece, pelo menos ao observar a ingestão das crianças, não estar sendo uma estratégia bem-sucedida. Para ajudar a discutir a inserção e legitimação dos temas Educação Nutricional e Empoderamento no cotidiano escolar, parece importante saber dos adultos qual a definição e o que eles consideram como uma criança saudável. As respostas seguem no Apêndice XX.

A principal definição de criança saudável, na opinião dos adultos, é uma criança que não adoece, não toma remédio e vai pouco ao médico. O que vai ao encontro do cenário descrito também nas crianças onde a alimentação é reduzida a uma forma de evitar processos patológicos. Outro ponto de vista apresentado foi o de saúde como uma boa aparência e comportamento “saudável”. Alguns adjetivos ajudam a ilustrar a opinião dos adultos: criança agitada, ativa, inteligente, bem desenvolvida, feliz, alegre, boa aparência, corada, alimenta bem. Apenas uma mãe e uma professora fizeram relação entre saúde e questões psicológicas.

*P6.3- “Não fica doente direto, alimenta bem, psicológico (estrutura familiar)...Quem educa a criança deve evitar passar os problemas para a criança. Quando o pai e a mãe separam não podem deixar a criança sentir culpada, a culpa não é da criança. Tem que saber como vai contar para a criança, não expor a criança de forma agressiva, saber falar coma a criança. Aquele livro o corpo fala mostra isso”*

O relato mostra a sensibilidade da mãe para além de questões biológicas e de consumo alimentar, destacando o papel da família no processo de saúde da criança. Anteriormente, quando esta mãe foi perguntada sobre o papel da família na saúde da criança, também apontou a família como principal fator de influência na saúde infantil. O que demonstra a coerência nas respostas desta mãe. O relato de uma professora mostra que para ela o diagnóstico de saúde é fruto de avaliações mais complexas e de atributos físicos e de comportamentais.

*Pfr2- “Eu não vou falar em termos de criança magra e gorda. Para eu saber se ela é saudável eu tenho que conhecer os hábitos dela, porque só olhando não da pra dizer, tem que fazer uma anamnese dela. Considerando a cor da pele, pelo olhar da pra saber se a criança esta bem ou não, se esta fraca, não consegue fazer atividade física”.*

Vale lembrar que a saúde, entendida em um contexto mais amplo, como o bem-estar biopsicossocial, mental e espiritual não pode ser determinado com simples exames físicos e

disponibilidade para atividade física. Tão importante quanto saber “o que é uma criança saudável”, é saber também o que significa uma criança educada na opinião destes cuidadores. Estas respostas estão descritas no Apêndice XXI.

De forma geral os adultos relatam que criança educada é obediente, quieta, que respeita os adultos, e, que educação vem de berço. As respostas que seguem ajudam a ilustrar.

P6.1- *“Saber lidar com os outros, comportar, saber comer, saber conversar, respeito”.*

P6.2- *“Não entra na conversa dos adultos, não avançando nas coisas de comer com gula, limite e obediente. Estes adolescentes de hoje só quer ficar na rua, eles não têm obrigação (não pensa em arrumar uma casa) na minha época era da escola para casa e da casa pra escola”.*

P6.3- *“A minha (modesta rrsrs). Não fala de boca cheia, obediente, parceira, tem assuntos diferentes eu assino canais educativos e de desenhos. Ela só é magrinha mas, eu também era rrsrs”.*

P10.3- *“Sabe chegar e sair dos lugares, cumprimentar e despedir quando pedido respeitar o silêncio e saber o que falar, obediente, respeita professores e os adultos, não falar palavrão... Só de não falar palavrão está no caminho certo”.*

P10.5- *“ Saiba comer no seu devido lugar”.*

**Pesquisador:** *Como?*

P10.5: *Saiba comer ué! No seu lugar, sozinho, sem mexer nas coisas... Né Davi?!*

**Pesquisador:** *Só isso?*

P10.5: *Saiba conversar com os outros, no seu devido lugar corretamente... Saiba responder respeitosamente as pessoas mais velhas na hora de conversar”.*

Pfr2- *“Criança ela não escuta ela ouve o que você fala e coloca em prática. Entende pelo olhar. Você fala uma vez e já entra na fila, o que você pede ela faz, não responde, respeita, fala por favor”.*

F3- *“Respeita os mais velhos, não mastiga com a boa aberta, comer devagar, comportar bem nos lugares. Sentada, não responder, não pegar a comida antes dos mais velhos. Na minha casa era assim, se chega gente lá em casa eu só como depois que todo mundo comeu”.*

Os relatos acima permitem ponderar que para estes adultos criança educada é aquela que segue à risca regras formais e de etiqueta determinada por estes adultos. Regras como “não pegar comida antes dos mais velhos”, e, “não aceitar comida na casa dos outros”, são regras e costumes antigos oriundos de valores que não se aplicam mais aos jovens (MAGALHÃES, 1995). Além disso, regras como “não entrar na conversa dos adultos” e ser

obediente coloca os jovens numa postura passiva e de inferioridade. Neste cenário o autoritarismo e a Educação Bancária descrita por Freire (1987) encontra terreno fértil, dificultando de maneira decisiva qualquer processo educativo que tenha como objetivo a promoção da autonomia e a formação do sujeito crítico e participativo.

Agora repare no diálogo com uma funcionária quando perguntada sobre quais os principais fatores que interferem na escolha alimentar das crianças:

*F.3- “Tem criança que é muito “cheio de querer”, o meu mesmo é um. Eles escolhem o que eles querem comer. O meu mais novo não come sem carne, ele não come verdura e fruta dependendo da fruta ele não come não.*

***Pesquisador:*** *E você na sua época você tinha “querer”?*

*F.3: Na minha época a gente comia o que tinha. O meu filho só come banana, maçã, morango, só fruta mais cara. O mais velho come de tudo mas, o mais novo...*

***Pesquisador:*** *O que você acha que teve de diferente entre os dois?*

*F.3: O mais velho é mais humilde e o mais novo é rebelde. É assim ó... Vamos dizer que eu fale assim... “Hoje não tem carne então vamos comer uma cabotiá (abobora) um chuchu”, o mais velho não reclama, o mais novo, fala assim: - “Há hoje não tem carne!” Mas eu não como abobora eu não como chuchu... O Mais velho não... Aquele lá tadinho qualquer coisa que você der pra ele está bem”.*

O relato demonstra a tendência dos adultos de reproduzir o modelo de educação que tiveram, valendo também para o modelo de EAN. Também é possível perceber na resposta desta funcionária a ideia de que a escolha alimentar de uma criança é fruto de características genéticas e de caráter, como ser ou não ser humilde. Este tipo de crença pode levar ao entendimento de que os hábitos alimentares de uma criança não podem ser alterados uma vez que são resultados de fatores hereditários e de características pessoais, desconsiderando a formação social e cultural dos hábitos alimentares. Estes conceitos podem impedir qualquer processo de EAN.

Observando as respostas dos adultos à entrevista de forma geral pode-se dizer que a maioria dos adultos reconhece a maior responsabilidade da família tanto na saúde quanto na alimentação das crianças. Também de forma geral percebe-se, embora em segundo plano, o reconhecimento da escola como importante na determinação dos hábitos alimentares e da saúde. A maior parte dos adultos também reconhece a relação entre educação, alimentação e saúde. Contudo muitos adultos consideram que a criança é portadora de características pessoais que determinam seus hábitos alimentares. Apesar de reconhecerem a importância dos exemplos nos comportamentos dos adultos.

Em linhas gerais, colocar a família como principal responsável significa, nos dias atuais, apontar para a necessidade de a escola abraçar a temática da EAN no seu dia-a-dia, uma vez que, grande parte dos alunos hoje passa a maior parte do tempo na escola, mais até do que com a família.

Também merece destaque o fato que para os adultos a criança raramente é considerada, em geral cabe a elas obedecer e consumir aquilo que os adultos julgam adequado. Parecer haver por parte dos adultos pouca capacidade de educar e convencer as crianças a fazer as melhores escolhas. Ao fim da entrevista nenhum dos pais e/ou responsável, professor(a) ou funcionária apresentou dúvidas ou comentários.

Por último e não menos importante, em muitos aspectos é possível apontar para uma dissociação na relação entre família e escola no que diz respeito à formação dos hábitos alimentares da criança. Para os adultos desta pesquisa a escola não é vista como um dos principais entes influenciadores da saúde de uma criança. Neste sentido, a escola e a família podem ser entendidas como instituições com objetivos diferentes, neste estudo os adultos consideram que a alimentação e a saúde são de maior responsabilidade da família e do governo. Considerando o pouco tempo de convivência das crianças com a família e o distanciamento do governo da realidade vivenciada, à escola cabe papel de destaque no sentido de promover a saúde e hábitos alimentares saudáveis dos alunos(as).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim do trabalho, após o estudo do estado da arte, as entrevistas e a observação de campo é possível apontar para questões importantes, apesar do número reduzido de participantes e de se tratar de membros de apenas uma comunidade escolar. Os resultados mostram que há a necessidade de novos estudos, com número maior de pessoas, no sentido de elucidar e promover a EAN como uma das estratégias na formação dos jovens. Os dados apresentados neste estudo, assim como suas considerações não tem a intenção de generalizar, mas sim, de apontar para um aspecto da realidade. Todavia, nada impede que as constatações deste estudo encontrem concordância em outras comunidades escolares, sobretudo naqueles com baixo poder aquisitivo.

A EAN pode ser uma estratégia bem aceita pelos alunos que participaram desta pesquisa, dado o interesse principalmente dos mais jovens, em conhecer novos alimentos e saber preparar sua própria comida. Porém, considerando a observação de campo e a fala dos participantes é possível dizer que pelo menos uma das abordagens destinada a EAN (não há indícios que existe outra), ocorre à luz de um conceito ultrapassado de saúde, ainda fundamentado na lógica biomédica, onde a saúde é entendida como ausência de doença. O que foi reforçado na fala das crianças e dos adultos ao associarem a determinados alimentos o valor de ser “bom” ou “ruim” para a saúde, podendo ser consumidos “muito” caso faça “bem” para saúde, e, “pouco” caso faça “mal” para saúde. Além disso, algumas crianças e adultos relacionam a determinados alimentos como fontes de nutrientes específicos, o que reforça a ideia de alimento apenas como fonte de nutriente, destinado a combater ou impedir algum processo patológico, desconsiderando todo valor social e cultural da comida.

Tanto para os adultos quanto as crianças deste estudo é possível identificar um distanciamento entre o discurso e a prática, a *décalage*, apontada no estudo de Castro (2015). Este distanciamento pode ser fruto, especialmente para as crianças que participaram desta pesquisa, do fator gosto, o paladar, associado a um alimento pode interferir de maneira decisiva na decisão da criança. Ou seja, no momento de escolher e consumir um alimento (prática), a criança e também alguns adultos, pode optar pelos alimentos que agradam mais seu paladar, apesar, de saber (discurso) que aquele alimento não trará benefícios à sua saúde. Além disso, a preferência de algumas crianças por alimentos artificiais ricos em açúcar, sal e gordura levam alguns dos adultos que participaram deste estudo, a acreditarem que estas escolhas são características pessoais e naturais da criança e não uma construção social.

Seguindo esta lógica qualquer ação de EAN estaria fadada ao fracasso uma vez que as escolhas e as preferências alimentares das crianças seriam determinadas geneticamente, inviabilizando qualquer abordagem educativa.

Analisando a forma como a EAN foi trabalhada com os alunos na escola é possível perceber a importância de investir na culinária, de forma a tornar os alimentos saudáveis mais saborosos, favorecendo o maior consumo dos mesmos, ou seja, aproximando o discurso da prática descrito no parágrafo acima. Além disso, para estas crianças o contexto em que se come o vínculo social, a confraternização também é importante na hora de alimentar. Isso reforça a necessidade de promover atividades coletivas de cultivo, preparo e degustação para promover vínculo, e o sentimento de pertencer e de identidade com a comunidade escolar.

Especialmente sobre a opinião dos adultos participantes foi possível perceber, entre a maior parte deles, opiniões contraditórias sobre o dever da escola de ajudar na formação dos hábitos alimentares dos alunos. Para a maior parte dos pais e/ou responsáveis a escola poderia contribuir impedindo a venda de lanche, proibindo o aluno de levar lanche de casa (o que também é responsabilidade dos pais) e melhorando o cardápio da escola (apesar de alguns pais não saberem o que é servido às crianças). A maior parte dos professores e funcionários relatam que a escola não contribuiria de maneira decisiva na formação dos hábitos alimentares dos alunos, uma vez que a educação feita em casa seria o principal fator. Uma lógica semelhante à da primeira metade do século passado, onde cabia a escola apenas fornecer a merenda. Apesar de pais e/ou responsáveis discordarem dos professores e funcionários da escola, quanto se a escola deveria ajudar na formação dos hábitos alimentares das crianças, ambos acreditam que a EAN deveria ser trabalhada na escola através de aulas (utilizando a fala, palestras, aulas expositivas sobre a função dos alimentos/nutrientes) ministradas por pessoas com conhecimento de causa, como o nutricionista por exemplo.

Alguns adultos também consideram que a família é a maior responsável pela saúde da criança e que a escola teria um papel secundário. Estes adultos consideram que cuidar da saúde é levar a criança ao médico, hospital ou dar suporte à criança durante um período de adoecimento. O que reforça o conceito de saúde como ausência de doença, criticado em linhas anteriores. Porém, esta concepção vai contra a tendência atual onde os alunos passam a maior parte do tempo nas instituições de ensino. Ou seja, pensando na lógica da promoção da saúde a escola tem grande importância na saúde dos jovens. Seria interessante, para os membros desta comunidade escolar, considerar escola e família como instituições parceiras e igualmente responsáveis por suas crianças. Esta concepção poderia contribuir para diminuir as

discussões sobre quem é mais ou menos responsável ou culpado, de um lado a escola que quer apenas escolarizar e de outro a família com dificuldade para educar. A aproximação entre escola e família parece ser o caminho para superar as dificuldades de ambas as partes e facilitar suas ações, entre elas as ações voltadas à saúde e a EAN.

Entre os adultos que participaram desta pesquisa a maior parte reconhece a relação entre educação, alimentação e saúde. Para estes adultos criança saudável é aquele que não adoece, e, criança educada é aquele se segue à risca as normas e regras determinadas pelos adultos. Neste sentido, a crença de que as preferências alimentares das crianças é fruto de características naturais, apenas reforça a necessidade dos adultos de intervir e decidir por eles, uma vez que as crianças não teriam capacidade de escolher o melhor para elas. Este contexto reproduz a educação bancária criticada na obra de Paulo Freire, e impede que a criança desenvolva sua autonomia na hora de fazer suas escolhas alimentares e de zelar por sua saúde.

Na década de 1940, a Organização Mundial da Saúde (OMS), órgão integrante da Organização das Nações Unidas (ONU), definiu saúde como sendo “a busca de um estado completo de bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença” (ONU, 1948). Trata-se de um conceito que, apesar de criticado por sua abrangência, representa uma importante ruptura com a visão da saúde enquanto mera “ausência de doença”. Essa alteração, que exige que se reconheça o homem como membro de uma sociedade nos leva ao encontro da utopia descrita por Paulo Freire (1979).

As constatações deste estudo falam a favor de membros de uma comunidade escolar, que podem guardar ou não relações com outras comunidades, o que reforça a necessidade de mais pesquisas para ampliar o número de comunidades e o aprofundamento das questões apontadas nestas linhas.

## REFERÊNCIAS

ABREU-BERNARDES, S.T. de; MÁRQUES, F.T; ABREU BERNARDES, L. de. “Outros campos, outros gafanhotos”: reinvenções da antropologia na pesquisa em educação. **Revista Profissão Docente**, v. 15, n. 33, p. 115-126, 2016.

ABREU-BERNARDES, S.T.A.; MÁRQUES, F.T.; BATISTA, G.A. Um relato sobre as produções no Triângulo Mineiro. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 129-143, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/25154/15123>>. Acesso em: 10 de jul. 2016.

ALCÂNTARA, C.S. de. **Entre a razão e os sentidos, a prescrição e a experiência: Friedrich Schiller e as possibilidades de uma educação alimentar estética**. 2013. 251f. – Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

ANTUNES, V.C. **Visão de estudantes do ensino fundamental sobre nutrição, higiene dos alimentos e consumo de produtos lácteos**. 2006. 70f. Dissertação (Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2006.

AQUILLA, R A. **Educação Alimentar e Nutricional no Espaço Escolar: saber, sabor e saúde**. 2011. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Ijuí, 2011.

AQUINO, W. F. S; CAMPOS S. A. S; FRIEDRICH D. C. B. A educação nutricional em uma unidade básica de saúde de Juiz de Fora, MG: a visão dos profissionais de saúde e de usuários. **RECIIS – Revista Eletrônica de Comunicação Inf. Inovação Saúde**. Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.215-223, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/905/1548>>. Acessado em: 20 de nov. 2016.

ARAUJO, J. D de. Saúde e desenvolvimento econômico: atualização de um tema. **Rev. Saúde Pública**. São Paulo, v.9, n. 4, p. 515-528, 1975. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v9n4/07.pdf>>. Acessado em: 20 nov. 2016.

ARROYO, M. G. Educação popular, saúde, equidade e justiça social. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 79, p. 401-416, set./dez. 2009 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n79/09.pdf>>. Acessado em: 20 nov. 2016.

BAQUERO, M. As múltiplas faces da desigualdade: capital social e empoderamento na América Latina. In: II SEMINÁRIO NACIONAL MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA. UFSC, Florianópolis, 2007, p. 304-322. **Anais...** Florianópolis, 2007. Disponível em: <[http://www.sociologia.ufsc.br/npms/marcello\\_baquero.pdf](http://www.sociologia.ufsc.br/npms/marcello_baquero.pdf)>. Acessado em: 20 nov. 2016.

BAQUERO, M. **Democracia e desigualdades na América Latina: novas perspectivas**. Porto Alegre: EdUFRGS, 2007.

BAQUERO, R.V.A. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BATISTA FILHO, M.; RISSIN, A. Transição Nutricional no Brasil: tendências regionais e temporais. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.19, n. Supl. 1), p.181-191, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/csp/v19s1/a19v19s1>>. Acessado em: 20 nov. 2016.

BEZERRA, J. A. B. Educação alimentar e a constituição de trabalhadores fortes, robustos e produtivos: análise da produção científica em nutrição no Brasil, 1934-1941. **História, Ciências, Saúde** –Manguinhos, Rio de Janeiro, v.19, n.1, jan./mar. 2012, p.157-179.

BOOG, M. C. F. Educação nutricional em serviços públicos de saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.15, Supl. 2, p.139-147, 1999. Disponível em: < <http://www.scielosp.org/pdf/csp/v15s2/1295.pdf>>. Acessado em: 20 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Educação Nutricional: passado, presente, futuro. **Rev. Nutr.** PUCCAMP, Campinas, v. 10, n.1, p.5-19, jan./jun., 1997. Disponível em: < <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nexAction=lnk&exprSearch=200559&indexSearch=ID>> . Acessado em: 20 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Programa de educação nutricional em escola de ensino fundamental de zona rural. **Rev. Nutr**, v. 23, n. 6, p. 1005-1017, nov./dez.2010. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-52732010000600007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732010000600007)>. Acessado em: 20 nov. 2016.

BRANDÃO, C. R. **Educação popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, C. R.; DE ANDRADE, J. E. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BRANDÃO, C.R. Da educação fundamental ao fundamental da educação. **Cadernos CEDES**, v. 1, n. 1, pag 5-35, 1980.

BRASIL(a). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Marco de referência de educação Alimentar e Nutricional para as políticas Públicas. Brasília 28 de maio de 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Guia alimentar para a população brasileira / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – 2. ed., 1. reimpr. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014. Disponível em:< [http://bvsmis.saude.gov.br/publicacoes/guia\\_alimentar\\_populacao\\_brasileira\\_2ed.pdf](http://bvsmis.saude.gov.br/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf)>. Acessado em 15 janeiro 2016.

BRASIL(b). Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Política Nacional de Alimentação e Nutrição / Ministério da Saúde, Secretaria de

Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: < <http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/publicacoes/pnan2011.pdf> >. Acessado em: 20 nov. 2016.

BRASIL. Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional (CAISAN). **Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional**: Brasília, 2011. Disponível em: < <http://www.mds.gov.br/segurancaalimentar/publicacoes/livros/plano-nacional-de-seguranca-alimentar-e-nutricional-2012-2015/plano-nacional-de-seguranca-alimentar-e-nutricional-2012-2015>>. Acessado em: 12 nov. 2017.

BRASÍLIA. **8ª CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE - Relatório Final. 1986. In: Brasil.** Disponível em: < [http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/relatorio\\_8.pdf](http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/relatorio_8.pdf) > Acessado em: 21 jan. 2011.

BRASÍLIA. Lei Nº 8.234, de 17 de setembro de 1991. (DOU 18/09/1991). Regulamenta a profissão de nutricionista e determina outras providências. Brasília, em 17 de setembro de 1991; 170º da Independência e 103º da República. Fonte: Portal Educação – disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/nutricao/artigos/3653/lei-8234-91-regulamenta-a-profissao-de-nutricionista#ixzz40Kond6AB>>. Acessado em: 21 nov. 2017.

BUENO, J.M. et al. Educação alimentar na obesidade: adesão e resultados antropométricos. **Rev. Nutr.**, v. 24, n. 4, p. 575-584, 2011.

CABRAL, H.C.O. et al. **A educação alimentar e nutricional nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Rio Verde-GO.** 2008.113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás- Faculdade de Educação. Goiânia-GO, 2008.

CAMOSSA, A. C. do A. et.al. Educação Nutricional: uma área em desenvolvimento. **Alim. Nutr.**, Araraquara v.16, n.4, p. 349-354, out./dez. 2005.

CARTA DE OTTAWA. Primeira conferência internacional. Sobre promoção da saúde. Ottawa, novembro de 1986. In: BRASIL. Disponível em: <<http://www.opas.org.br/promocao/uploadArq/Ottawa.pdf>>. Acessado em: 21 jan. 2011.

CASTRO, J. B. P. et al. “Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço!": a *décalage* como ferramenta para compreensão de práticas corporais e alimentares. **Revista de Nutrição**, v. 28, n. 1, p. 99-108, 2015.

CASTRO, J. **Geografia da fome.** 8 ed. - Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2008.

CHAIMOWICZ, F. A saúde dos idosos brasileiros às vésperas do século XXI: problemas, projeções e alternativas. **Rev. Saúde Pública.** 1997, v. 31, n.2, p. 184-200. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-89101997000200014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101997000200014) > Acessado em: 21 nov. 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

- CIACCHI, É. M. R. et al. **Criança saudável, educação dez:** a trajetória de um projeto interministerial de educação alimentar e nutricional. 2013.532f. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE – FE – UNICAMP. Campinas 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000915255&opt=4>> Acessado em: 21 nov. 2016.
- CONCEIÇÃO, M.L. **Promoção da Alimentação Saudável:** proposta de Implantação de um Programa de Educação Nutricional em Escolas. 2010. 97f. Dissertação Programa de Mestrado Profissional em Saúde e Gestão do Trabalho, Universidade do Vale do Itajaí, ITAJAÍ - SC 2010. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/Milenna%20Larissa%20Conceicao.pdf>> Acessado em: 21 nov. 2016.
- CZERESNIA, D. The concept of health and the difference between prevention and promotion. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.15, n.4, p:701-709, out-dez, 1999.
- FALKENBACH, D. **Conhecimentos, atitudes e práticas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre nutrição e alimentação na rede municipal de ensino de Sapucaia do Sul/RS.** 2014.79f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/99160>> Acessado em: 21 nov. 2016.
- FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 2001.
- FELIX, R.G. Políticas de Gestão Educacional em Tempos de Democratização. **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 49, v.4, p.1-12, maio de 2009. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2875.pdf>>. Acessado em: 22 nov. 2016.
- FERREIRA, O.I.T. **Saúde Alimentar/Nutricional e Ambiental Desafios Da Educação Escolar em Goiânia/Go** Goiânia. 2011. 68f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais e Saúde) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia 2011.
- FIORI, E. M. **Textos escolhidos:** educação e política. Porto Alegre: L&PM, 1992, v. 2.
- FREIRE P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17a. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARCIA, R. W. D. Representações sociais da alimentação e saúde e suas repercussões no comportamento alimentar. **Physis**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 51-68, dez. 1997.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** (Edição de C. N. Coutinho et al). Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, v.6, 2002.

- IULIANO, B. A. **Atividades para promoção de alimentação saudável em escolas de ensino fundamental do município de Guarulhos-SP**. 2008. 191f. Dissertação Faculdade de Saúde Pública, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2008.
- LEMOS, C.B. **Análise de conteúdos de nutrição em livros didáticos do ensino fundamental**. 2009. 217f. Dissertação Faculdade de Educação São Paulo. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- LIMA, E. da S. Gênese e constituição da educação alimentar: a instauração da norma. **Physis: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.7, n2, p.9-29, 1997.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E. **Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso**. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGALHÃES, C. Comida de comer comida de pensar. **Cadernos de Debate**, Campinas, SP, v.3, p.29-57, 1995.
- MAINARD, N. **A ingestão de alimentos e as orientações da escola sobre alimentação sob o ponto de vista do aluno concluinte do ensino fundamental**. 2005. 168f. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Agricultura "Luiz Queiroz", USP, Piracicaba, 2005.
- MANÇO, A. de M., COSTA, F. N. do A. Educação Nutricional: Caminhos Possíveis. **Alim. Nutr.**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 145-153, 2004.
- MARQUES, F. T. A violência que convém perceber: normalização e produção social da identidade e da diferença na escola. In: CALÇADO, G.; GUTIER, M. S. **Uma visão transdisciplinar do cotidiano: ciências sociais e direito**. Uberaba: W/S Editora, 2014.
- MÁRQUES, F.T.; TALARICO, B.S.L.U. Da comunicação popular à Educomunicação: reflexões no campo da "educação como cultura". **Atos de Pesquisa em Educação (FURB)**, vol. 11, n. 2, p. 422-443, ago.-nov/2016.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MOREIRA, A.C.M. et al. **Educação nutricional na educação infantil: o papel da escola na formação de hábitos alimentares das crianças, considerando a problemática da obesidade infantil**. 2006.164f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2006.
- MOTTA, D. G. da; BOOG, M. C. F. **Educação nutricional**. 3 ed., rev. e ampl. - São Paulo: IBRASA, 1991.
- NUNES, M.J.C. **Ações de alimentação e nutrição em escolas participantes do programa saúde na escola**. 2012.101 f. Dissertação (Mestrado em Nutrição e Saúde) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia 2012.
- OLIVEIRA S. I. de, OLIVEIRA K. S. Novas Perspectivas em Educação Alimentar e Nutricional. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 19, n.4, p. 495-504, 2008.

OLIVEIRA, R.L.G de. Etnografia: uma alternativa para avanços em pesquisas sobre indisciplina escolar. Disponível em:<<http://www.sieduca.com.br/2008/admin/upload/47.doc>> Acessado em: 13 de jul 2015.

OPAS. Escuelas promotoras de la salud: entornos saludables y mejor salud para las generaciones futuras. Washington, 1998, 32p. Disponível em:< <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=REPIDISCA&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=45661&indexSearch=ID>> Acessado em: 25 out. 2016.

PINHEIRO, M.C. **Estratégias educativas sobre alimentação saudável para pré-escolares: da concepção à avaliação.** 2010. 188f. Dissertação (Mestrado em Nutrição Humana) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PINHEIRO, Mariana Carvalho. Estratégias educativas sobre alimentação saudável para pré-escolares: da concepção à avaliação. 2009. xv, 172 f. Dissertação (Mestrado em Nutrição Humana) -Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERABA. Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal X. Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Uberaba. 2016.

RODRIGUES, É. M. BOOG, M.C. F. Problematização como estratégia de educação nutricional com adolescentes obesos. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 923-931, May 2006. Disponível em: [http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2006000500005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2006000500005&lng=en&nrm=iso) Acessado em: 23 Nov. 2016.

SCLIAR M. História do Conceito de Saúde. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 17(1):29-41, 2007.

SILVA, C. R. et al. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações rurais agroindustriais**, Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SILVA, D. O; RECINE, E. G. I. G. & QUEIROZ, E. F. O. Concepções de profissionais de saúde da atenção básica sobre a alimentação saudável no Distrito Federal, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.18, n.5, p.1367-1377, set-out, 2002.

SILVEIRA, R.C. **Neoliberalismo: conceito e influências no Brasil - de Sarney a FHC.** 2009. 176f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

SOARES, E.O. **Atividades educativas para promoção de práticas alimentares saudáveis em uma escola de Primavera do Leste, Mato Grosso, Brasil.** 2012.85f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2012.

STURION, G.L. **Programa de alimentação escolar: avaliação do desempenho em dez municípios brasileiros.** 2002.287f. Tese (Doutorado em Engenharia de Alimentos) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2002.

UBERABA. A Educação no Município de Uberaba. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Uberaba 2016. Disponível em:  
<<http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,9173>> Acessado em: 27/08/2016.

UBERABA. Lei n. 8.931 dispõe sobre o Programa Municipal de Educação Alimentar e Nutricional e contém outras disposições. Câmara Municipal de Uberaba. Uberaba/MG, 15 de outubro de 2003.

UBERABA. Plano Decenal Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Prefeitura municipal de Uberaba. 2015. Disponível em:  
<[http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo//educacao/imagens/PDME/PMDE%202015-2024%20-%20VERSAO%20FINAL\\_29\\_05\\_15.pdf](http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo//educacao/imagens/PDME/PMDE%202015-2024%20-%20VERSAO%20FINAL_29_05_15.pdf)> Acessado em: 27/08/2016.

UBERABA. Plano Plurianual de Assistência Social. Secretaria municipal de desenvolvimento Social. Prefeitura Municipal de Uberaba 2014. Disponível em:<[http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/desenvolvimento\\_social/arquivos/pp.pdf](http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/desenvolvimento_social/arquivos/pp.pdf)>

VALENTE F. Em busca de uma educação nutricional crítica. In: **Fome e desnutrição: determinantes sociais**. São Paulo: Cortez; 1986.

VALENTE, F.L.S. **Segurança alimentar e nutricional**: transformando natureza em gente. Direito à alimentação: desafios e conquistas. São Paulo: Cortez, p. 103-36, 2002.

VALENTE, F; BENVENUTO, J; ZETTERSTRÖM, L. **O direito à alimentação**. Extrema pobreza no Brasil, São Paulo: Loyola, p. 79, 2002.

VASCONCELOS, F. A. G de. Tendências históricas dos estudos dietéticos no Brasil. **Hist. Ciênc. Saúde** - Manguinhos v.14, n.1, p. 197-219, Rio de Janeiro Jan./Mar. 2007.

VOORPOSTEL, C.R. **Percepções de professores e funcionários de escola rural sobre a alimentação**. 2007. 198f. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2007.

ZANIRATI, V.F. **Promoção da alimentação saudável no âmbito do Programa Escola Integrada**: influência no perfil nutricional de crianças e adolescentes. 2012.176f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

## ANEXO I

### Parecer consubstanciado

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

Universidade de Uberaba - UNIUBE

#### PROJETO DE PESQUISA

**Título:** EDUCAÇÃO ALIMENTAR ENQUANTO PROCESSO EDUCATIVO: UM ESTUDO DE PRÁTICAS E PERCEPÇÕES DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR

**Área Temática:**

**Pesquisador:** Ralph de Castro

**Versão:** 1

**Instituição:** Universidade de Uberaba - UNIUBE

**CAAE:** 02585712.1.0000.5145

#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**Número do Parecer:** 30132

**Data da Relatoria:** 30/05/2012

#### **Apresentação do Projeto:**

Trata-se de uma pesquisa sobre Educação alimentar e nutricional, a ser realizada em uma escola pública do Ensino Fundamental, da cidade de Uberaba, MG. Os sujeitos da pesquisa são os membros da comunidade escolar: crianças, professores, pais/responsáveis legais e funcionários de diversos setores. O trabalho tem como principal objetivo discutir os limites e as possibilidades da Educação nutricional no ensino fundamental, verificando se e como esta pode se legitimar como um processo educativo emancipatório. A investigação envolve pesquisa bibliográfica (em realização desde 03/2011) e pesquisa de campo (para a qual aguardamos a aprovação pelo CEP-UNIUBE). A pesquisa bibliográfica aborda os eixos Educação alimentar e nutricional (Boog, 1999; Magalhães, 1995) e Educação como prática emancipatória (Freire, 1987; Gramsci, 2002). Quanto à pesquisa de campo, esta será inicialmente ancorada em fundamentos etnográficos (Gusmão, 1997; Fonseca, 1999) e fará uso da Triangulação (Triviños, 1987). Com o avanço tecnológico, pesquisas da saúde e nutrição determinam com exatidão todas as necessidades e quantidades de nutrientes que, organizadas em guias alimentares, divulgam o que é preciso e possível comer para se viver mais e melhor. Entretanto, tais descobertas científicas seguem 'na contramão' dos hábitos alimentares contemporâneos, inclusive os que se observa no ambiente escolar. Neste sentido, a Carta de Ottawa (1986) vem defender que a saúde deva ser construída em todos os espaços ocupados pelo homem, ou seja, onde se aprende, onde se trabalha, onde se brinca e onde se ama, e, sendo assim, as instituições de ensino deveriam promover a valorização e a conscientização de uma cultura do autocuidado, marcada pelo empoderamento.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

O Objetivo Geral da pesquisa é discutir os limites e as possibilidades da Educação nutricional, no ensino fundamental, verificando se e como esta poderia se legitimar como um processo educativo emancipatório. Os Objetivos Específicos da pesquisa, são: - Identificar e analisar práticas educativas relacionadas à questão alimentar e nutricional; - Identificar e compreender as percepções dos membros da comunidade escolar sobre as relações entre educação, alimentação e saúde; - Comparar as percepções dos sujeitos investigados e os conteúdos abordados nas práticas educativas, com as recomendações do Ministério da Saúde para a faixa etária; - Verificar quais os espaços e o tipo de abordagem, processual e continuada, destinada a questão alimentar e nutricional; - Discutir a inserção e legitimação dos temas Educação Nutricional e Empoderamento no cotidiano do Ensino Público Fundamental.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os benefícios superam os riscos.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa se apresenta de maneira estruturada, com objetividade, concisão e clareza. Consegue trazer apontamentos e soluções para problemas de ordem social, tratados de maneira indireta pela sociedade como um todo; além de contribuir para a melhor adequação da escola com suas obrigações sócio-educacionais, o que corrobora com a legislação vigente.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Não há. Todos se encontram redigidos de maneira correta.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisa está completa e bem estruturada.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O plenário vota de acordo com o relator pela Aprovação do protocolo.

UBERABA, 31 de Maio de 2012

---

Assinado por:

Geraldo Thedei Junior

## APÊNDICE I

### Instrumento aplicado individualmente às crianças abordadas na pesquisa

#### Parte 1 – Situações hipotéticas

Materiais utilizados:

- Recortes de alimentos diversificados (figuras);
- Cartolina com desenho de carrinho de supermercado.

#### Procedimentos:

Foram apresentadas às crianças três situações hipotéticas, para que elas escolhessem os alimentos que colocariam em um carrinho vazio. Em seguida, foi estabelecido um breve diálogo sobre as escolhas.

**1º Situação:** Se você tivesse dinheiro e pudesse escolher livremente, o que você compraria para você mesmo no supermercado? Por que você escolheu esses alimentos?

**2º Situação:** Se você tivesse filhos, o que você compraria para eles no supermercado? Por que você escolheu esses alimentos?

**3º Situação:** Se você fosse professor o que você ensinaria seus alunos a comer?

#### Parte II – Entrevista semiestruturada

#### Roteiro:

- O que você aprendeu na escola sobre alimentação?
- Você sabe fazer (cozinhar, preparar) algum tipo de alimento? Quais?
- Você gostaria de aprender a preparar algum alimento? Quais?

## APÊNDICE II

### **Roteiro de Entrevista realizada com os Adultos (pais e/ou responsáveis, funcionários e professores)**

- 1- Em sua opinião quais os principais fatores que interferem na escolha alimentar das crianças?
- 2- Você acha que a escola deveria ajudar na formação dos hábitos alimentares das crianças? Como?
- 3- Você acha que a família poderia ajudar na formação dos hábitos alimentares das crianças? Como?
- 4- Em sua opinião quem teria maior parcela de responsabilidade na formação dos hábitos alimentares das crianças? Por quê?
- 5- Você acha que a escola influencia diretamente na saúde das crianças? Como?
- 6- Você acha que a família influencia diretamente na saúde das crianças? Como?
- 7- Em sua opinião quem teria maior parcela de responsabilidade pela saúde das crianças? Por quê?
- 8- Você sabe o que é educação nutricional?
- 9- Você conhece alguma atividade de Educação Alimentar e Nutricional desenvolvida na escola? O que você acha disso?
- 10- Você acha que existe alguma relação entre educação, alimentação e saúde?
- 11- Em sua opinião como alguém aprende a comer? Quais fatores interferem? E quais são mais importantes?
- 12- No seu caso, quais fatores foram mais importantes na determinação do seu hábito alimentar?
- 13- Você acha que a Educação Alimentar e Nutricional deveria fazer parte das ações cotidianas na escola? Caso sim, como ela poderia ser trabalhada na escola?
- 14- Em sua opinião o que é uma alimentação saudável?
- 15- Com suas palavras defina o que você considera uma criança com saúde?
- 16- Com suas palavras defina o que você considera uma criança educada e inteligente?

## APÊNDICE III

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (maiores)

Participante da pesquisa : \_\_\_\_\_

Identificação (RG): \_\_\_\_\_

Título do projeto: **EDUCAÇÃO ALIMENTAR ENQUANTO PROCESSO EDUCATIVO: UM ESTUDO DE PRÁTICAS E PERCEPÇÕES DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR.**

Instituição: Universidade de Uberaba – Mestrado em Educação

Pesquisador Responsável: RALPH DE CASTRO – discente do Programa de Pós-graduação em Educação  
RG XX.XXX.XXX Telefone: 34-XXXX-XXXX - e-mail: ralphsportnut@terra.com.br

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Telles Márques – docente do Programa de Pós-graduação em Educação  
RG XX.XXX.XXX. – Telefone 34-XXXX-XXXX – e-mail: fernanda.marques@uniube.br

CEP- UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 - Bairro: Universitário - CEP: 38055-500 - Uberaba/MG, tel: 34-33198959 e-mail: cep@uniube.br.

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **EDUCAÇÃO ALIMENTAR ENQUANTO PROCESSO EDUCATIVO: um estudo de práticas e percepções de uma comunidade escolar**, de responsabilidade do mestrando Ralph de Castro, desenvolvido na Escola Municipal XXXXXXXXXXXXX.

Este projeto tem como objetivo geral discutir a educação nutricional no ensino fundamental, verificando as limitações e as possibilidades de inseri-la no cotidiano escolar. Desta forma, pretende-se conhecer a opinião da comunidade escolar sobre a Educação Nutricional enquanto atividade permanente dentro da escola.

A saúde deve ser construída em todos os espaços ocupados pelo homem, onde se aprende, onde se trabalha, onde se brinca, onde se ama e por isso as escolas devem promover a saúde e a alimentação saudável dos futuros adultos do Brasil. A escola deve preparar o aluno para uma visão integral do ser humano, considerando o outro, a família, a comunidade, formando adultos saudáveis.

Se aceitar participar desta pesquisa, você participará de uma entrevista a respeito do assunto, o que ocorrerá em dia e horário por você determinado. A realização da entrevista não oferecerá riscos, desconfortos ou constrangimentos a você. Os seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. O nome e qualquer outro elemento de identificação (voz, foto, etc.) jamais aparecerão.

Por sua participação no estudo você não receberá nenhum pagamento e também não terá nenhum custo. Você pode decidir parar de participar a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou censura. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessários. Caso decida-se por não participar, ou por não responder a algum questionamento, nenhuma penalidade será imposta a você.

Você receberá uma cópia desse termo, assinada pela equipe, onde consta a identificação e os telefones dos pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles.

\_\_\_\_\_  
Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Ralph de Castro – Mestrando do Programa de Mestrado em Educação

\_\_\_\_\_  
Fernanda Telles Márques – Profa. Orientadora

## APÊNDICE IV

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (menores)

Participante da pesquisa: \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_

Responsável legal: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Título do projeto: **EDUCAÇÃO ALIMENTAR ENQUANTO PROCESSO EDUCATIVO: UM ESTUDO DE PRÁTICAS E PERCEPÇÕES DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR.**

Instituição: Universidade de Uberaba – Mestrado em Educação

Pesquisador Responsável: RALPH DE CASTRO – discente do Programa de Mestrado em Educação

RG XX.XXX.XXX - Telefone: 34-XXX-XXXX - e-mail: ralphsportnut@terra.com.br

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Telles Márques – docente do Programa de Pós-graduação em Educação

RG XX.XXX.XXX – Telefone 34-XXXX-XXXX – e-mail: fernanda.marques@uniube.br

CEP- UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 - Bairro: Universitário - CEP: 38055-500 - Uberaba/MG, tel: 34-33198959 e-mail: cep@uniube.br.

Seu/sua \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **EDUCAÇÃO ALIMENTAR ENQUANTO PROCESSO EDUCATIVO: um estudo de práticas e percepções de uma comunidade escolar**, de responsabilidade do mestrando Ralph de Castro, desenvolvido na Escola Municipal X.

Este projeto tem como objetivo geral discutir a educação nutricional no Ensino Fundamental, verificando as limitações e as possibilidades de inseri-la no cotidiano escolar. Desta forma, pretende-se conhecer a opinião da comunidade escolar sobre a Educação Nutricional enquanto atividade permanente dentro da escola.

A saúde deve ser construída em todos os espaços ocupados pelo homem, onde se aprende, onde se trabalha, onde se brinca, onde se ama e por isso as escolas devem promover a saúde e a alimentação saudável dos futuros adultos do Brasil. A escola deve preparar o aluno para uma visão integral do ser humano, considerando o outro, a família, a comunidade, formando adultos saudáveis.

Se você permitir que seu(sua) \_\_\_\_\_ participe desta pesquisa, ele(a) será entrevistado a respeito do assunto supracitado, dentro da escola. Portanto, este trabalho não oferece riscos, desconforto ou constrangimentos a seu(sua) \_\_\_\_\_. Os seus dados, assim como os dados da criança, serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigos científicos. O nome e a identificação (voz, foto, etc.) da criança, assim como o seu nome ou identificação (voz, foto, etc.) jamais aparecerão.

Pela participação do seu(sua) \_\_\_\_\_ no estudo, vocês não receberão nenhum pagamento, e também não terão nenhum custo. Você pode decidir que seu(sua) \_\_\_\_\_ pare de participar a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo para você ou para ele(a). Você e seu(sua) \_\_\_\_\_, podem se sentir à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgarem necessários. Caso decidam-se por não participar, ou por não responder a algum questionamento, nenhuma penalidade será imposta a você ou seu filho(a).

Você receberá uma cópia desse termo, assinada pela equipe, onde consta a identificação e os telefones dos pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles.

\_\_\_\_\_  
Responsável legal pela criança participante

\_\_\_\_\_  
Ralph de Castro – Mestrando do Programa de Mestrado em Educação

Fernanda Telles Márques – Profa. Orientadora