



Educação Alimentar e Nutricional

Articulação de Saberes

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

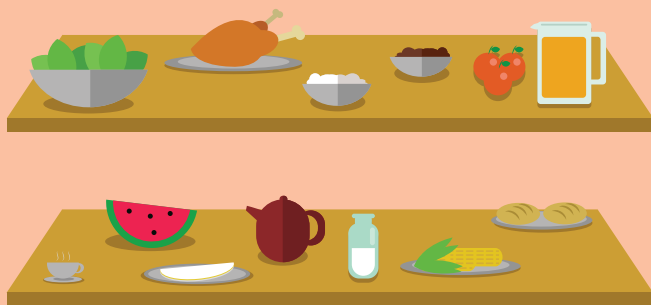
FNDE *Fundo Nacional de
Desenvolvimento da Educação*

PNAE
Programa Nacional
de Alimentação Escolar



Educação Alimentar e Nutricional

Articulação de Saberes



Presidente da República

Michel Miguel Elias Temer Lulia

Ministro da Educação

José Mendonça Bezerra Filho

Presidente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE

Silvio de Sousa Pinheiro

Diretor de Ações Educacionais

José Fernando Uchôa Costa Neto

Coordenadora-Geral do Programa Nacional de Alimentação Escolar – CGPAE

Karine Silva dos Santos

Coordenadora de Segurança Alimentar e Nutricional – COSAN

Solange Fernandes de Freitas Castro

Universidade Federal do Ceará – UFC

Reitor

Prof. Henry de Holanda Campos

Vice-Reitor

Prof. Custódio Luiz De Silva Almeida

Edições UFC

Diretor e Editor

Prof. Antônio Claudio Lima Guimarães

Conselheiros

Presidente

Prof. Antônio Claudio Lima Guimarães

Conselho

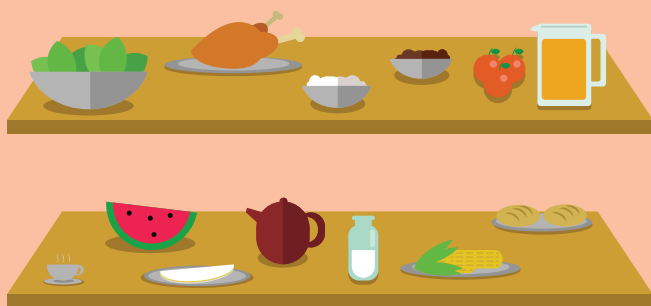
Profa. Angela Maria R. Mota de Gutiérrez

Prof. Italo Gurgel

Prof. José Edmar da Silva Ribeiro

Educação Alimentar e Nutricional

Articulação de Saberes



PNAE
Programa Nacional
de Alimentação Escolar

FNDE *Fundo Nacional de
Desenvolvimento da Educação*

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



Brasília
2018

Histórias de Corpo, Religião e Educação

©2018 Copyright by José Arimatea Barros Bezerra

Impresso no Brasil / Printed In Brazil

Todos os Direitos Reservados

Editora da Universidade Federal do Ceará – UFC

Av. da Universidade, 2932 – Benfica – Fortaleza – Ceará

CEP: 60020-181 – Tel./Fax: (85) 3366.7766 (Diretoria)

3366.7499 (Distribuição) 3366.7439 (Livraria)

Internet: www.editora.ufc.br – E-mail: editora@ufc.br

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Moacir Ribeiro da Silva

Autor do Texto

José Arimatea Barros Bezerra – Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição do Escolar – CECANE/UFC

Revisão de Texto

Fábio Sidney Sousa Damasceno – CECANE/UFC

Normalização Bibliográfica

Juliana Soares Lima - CECANE/UFC

Perpétua Socorro T. Guimarães

Ilustrações

Raphael de Alcântara do Carmo – CECANE/UFC

Projeto Gráfico, Diagramação, Capa e Arte-final

Carlos Raoni Kachille Cidrão – CECANE/UFC

Ficha Catalográfica

B574 e Bezerra, José Arimatea Barros
Educação alimentar e nutricional: articulação de saberes /
José Arimatea Barros Bezerra. – Fortaleza: Edições UFC, 2018.
120p.:il.
Isbn: 978-85-7282-744-7
1. Educação alimentar – Brasil 2. Educação nutricional –
Brasil 3. Educação Alimentar e Nutricional – EAN I. Título

CDU: 304(81)

Sumário

Apresentação	7
---------------------------	----------

Parte 1 - Referências Básicas para Ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN)	9
---	----------

Capítulo 1 - Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas.....	11
---	-----------

Marco de Referência de EAN para as Políticas Públicas: o Contexto das Políticas Públicas em SAN, Conceito e Princípios para Ação em EAN	12
---	----

<i>A construção do documento, pressupostos, objetivos e proposta de formação permanente.....</i>	<i>12</i>
--	-----------

<i>Conceito e princípios de Educação Alimentar e Nutricional.....</i>	<i>15</i>
---	-----------

<i>A formação profissional em EAN.....</i>	<i>24</i>
--	-----------

Capítulo 2 - Guia Alimentar para a População Brasileira	27
--	-----------

Capítulo 3 - Estratégia Intersetorial de Prevenção e Controle da Obesidade	37
---	-----------

Parte 2 - Alimentação e Nutrição, EAN e Ciências Humanas.....	43
--	-----------

Capítulo 4 - Saberes Necessários ao Desenvolvimento do Pensamento Relacional em Alimentação e Nutrição	45
---	-----------

Alimentação como um Gênero de Fronteira, Conceitos de Alimento e de Comida	46
---	----

Pensamento Relacional em Alimentação e Nutrição	50
---	----

Capítulo 5 - EAN em Perspectiva Histórica: Ações e Enfoques Predominantes	57
--	-----------

Parte 3 - Educação Alimentar e Nutricional e Dialogicidade.....	69
--	-----------

Capítulo 6 - Fundamentos para o Desenvolvimento de EAN numa Perspectiva Dialógica e Relacional	71
---	-----------

Tendências Pedagógicas na Educação Brasileira.....	73
<i>Tendências pedagógicas liberais</i>	73
Pedagogia tradicional.....	74
Pedagogia renovada	74
Tecnicismo educacional	75
<i>Tendências pedagógicas progressistas</i>	77
A pedagogia crítico-social dos conteúdos	77
A pedagogia dialógica	78
Capítulo 7 - Pressupostos e Conceitos de uma Pedagogia Dialógica.....	83
O Dilema Humanismo-Tecnologia e a Tentação Tecnicista em Ações de EAN.....	88
Parte 4 - Educação Alimentar e Nutricional e Articulação de Saberes.....	93
Capítulo 8 - Articulação de Saberes como Pressuposto e Norte para Ações de Educação Alimentar e Nutricional	95
Saber Acadêmico e Saber Popular: Razões da Separação e Caminhos para Rearticular	96
Dos Campos Disciplinares Rígidos aos Objetos e Projetos Transdisciplinares.....	99
Capítulo 9 EAN numa Perspectiva Interpolitransdisciplinar.....	105
O Diálogo entre a Alimentação, a Nutrição e a Cultura, a Sustentabilidade, o Prazer de Comer	107
<i>A antropologia</i>	107
<i>A sustentabilidade</i>	108
<i>A gastronomia</i>	110
Em Busca de Ultrapassar Saberes	111
Referências.....	115

Apresentação

É com um sentimento pleno de realização que o FNDE apresenta o livro Educação Alimentar e Nutricional (EAN).

Com essa publicação, cumprimos com o compromisso de instrumentalizar nutricionistas, professores e demais profissionais para as práticas de EAN no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Como sabem todos aqueles que contribuem com o PNAE em cada município brasileiro, EAN é uma das diretrizes fundamentais do Programa.

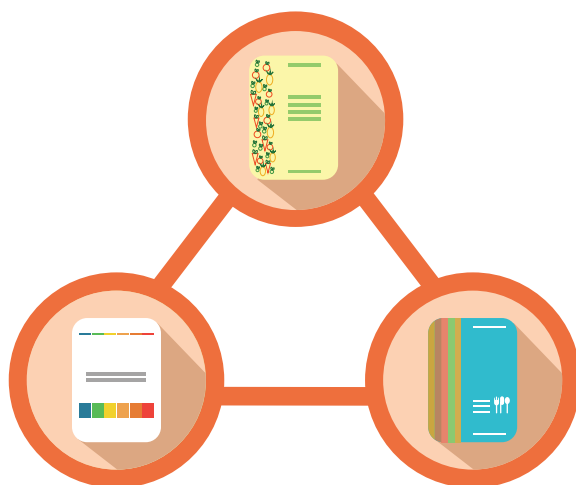
O livro promove a articulação entre a Nutrição e a Educação, saberes essenciais no processo de execução do PNAE. São os resultados desse intercâmbio que fazem do Programa um dos mais eficientes no mundo, transcendendo o objetivo da mera oferta de alimentação para alçar a alimentação escolar a patamares de mudança de hábitos alimentares entre estudantes, familiares e a comunidade escolar.

Este livro se propõe a contribuir para que o nutricionista, como profissional de saúde, seja inserido no universo da Educação, apropriando-se dos conceitos daquela área e enriquecendo sua prática para a alimentação escolar. Da mesma forma, contribui para que o profissional da educação compreenda as razões das escolhas técnicas dos nutricionistas para compor os cardápios escolares, respeitando as necessidades nutricionais dos estudantes e suas particularidades culturais.

Com esta publicação, nutricionistas, professores, coordenadores e estudantes passam a ter mais um instrumento para o trabalho conjunto de construção de atividades de EAN, contribuindo para que o PNAE funcione em toda a sua potencialidade.

1

Referências Básicas para Ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN)



Discussão sobre três documentos normativos e orientadores acerca das políticas e ações de Educação Alimentar e Nutricional: o Marco de Referência de EAN para as Políticas Públicas, o Guia Alimentar para a População Brasileira e a Estratégia Intersectorial de Prevenção e Controle da Obesidade. As finalidades, os princípios e as orientações que esses documentos apresentam sobre EAN são o foco da argumentação.



Capítulo 1

Marco de Referência
de Educação Alimentar
e Nutricional para as
Políticas Públicas



Tendo por base um arcabouço de leis, de documentos normativos e de orientação de ações e um lastro de experiências em políticas públicas, o quadro atual, que começou a se definir a partir de 2003, apresenta-se mais favorável ao desenvolvimento de experiências de EAN em diferentes espaços, inclusive no ambiente escolar, por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Dentre esses documentos, estão o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas, publicado em 2012, o Guia Alimentar para a População Brasileira publicado em 2006 (2ª edição em 2014) e a Estratégia Intersectorial de Prevenção e Controle da Obesidade, os quais são o ponto de partida e as referências norteadoras deste livro.

Marco de Referência de EAN para as Políticas Públicas: o Contexto das Políticas Públicas em SAN, Conceito e Princípios para Ação em EAN

O Marco EAN não é discutido aqui em sua totalidade, o que foge ao propósito deste texto. Alguns aspectos centrais e substantivos orientam a discussão: os pressupostos, os objetivos, o conceito de Educação Alimentar e Nutricional adotado, os princípios para ação, os campos de práticas e a formação profissional.

A construção do documento, pressupostos, objetivos e proposta de formação permanente

O Marco de Referência de EAN para as Políticas Públicas é um documento normativo, fruto de uma construção coletiva e participativa de atores de diferentes setores da sociedade brasileira movidos pela crença de que “a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) contribui para a realização do Direito Humano à Alimentação Adequada e para a construção de um Brasil saudável.” (BRASIL, 2012, p. 6).

Foi publicado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, tendo sido elaborado por um grupo de trabalho de composição interinstitucional:



1. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome: Secretaria de Segurança Alimentar e Nutricional, Departamento de Estruturação e Integração dos Sistemas Públicos Agroalimentares, Coordenação Geral de Educação Alimentar e Nutricional;
2. Ministério da Saúde: Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica, Coordenação Geral de Alimentação e Nutrição;
3. Ministério da Educação: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Coordenação Geral do Programa Nacional de Alimentação Escolar;
4. Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional;
5. Associação Brasileira de Nutrição;
6. Conselho Federal de Nutricionistas;
7. Universidade de Brasília: Observatório de Políticas de Segurança Alimentar e Nutrição. (BRASIL, 2012, p. 10).

O Marco de EAN, como abreviadamente vai ser chamado neste texto, foi construído considerando três pressupostos. O primeiro deles é o entendimento do campo de EAN como uma estratégia fundamental para a prevenção e controle dos problemas alimentares e nutricionais da contemporaneidade. Mesmo considerado como estratégia, o texto do Marco afirma que o campo EAN não possuía definição clara, sendo marcado por

uma diversidade de abordagens conceituais e práticas, pouca visibilidade das experiências bem-sucedidas, fragilidade nos processos de planejamento e presença insuficiente nos programas públicos (BRASIL, 2012, p. 13).

Ademais, destaca-se a necessidade de investimento na formação dos profissionais envolvidos, no desenvolvimento de metodologias e estratégias para sua execução.

A segunda pressuposição se refere ao paradoxo de que, apesar de a EAN ser apontada como de importância estratégica, seu espaço de ação não estaria claramente definido. “A educação alimentar e nutricional está em todos os lugares e, ao mesmo tempo, não está em lugar nenhum.” (BRASIL, 2012, p. 14). Onde devem acontecer e o que pode ser considerado como ações de EAN é um questionamento que deve orientar a discussão sobre espaços favoráveis a resultados consistentes.



A terceira ideia base é a compreensão do alimento em sua dimensão cultural. Esse pressuposto indica um avanço significativo em relação a propostas anteriores de pensar EAN, porque situa a problemática da alimentação em sua dimensão cultural. Considera que as escolhas de alimentos são influenciadas por determinantes de ordem individual e coletiva. Os de ordem individual remetem à subjetividade, ao conhecimento pessoal acerca da alimentação e nutrição, do comer saudável. Fatores econômicos, sociais e culturais são os determinantes coletivos. Isso significa que o olhar para a problemática da alimentação e nutrição se aguça e se amplia, permitindo compreender a temática em suas interfaces e na sua complexidade. Leva em conta, então, que tanto a reflexão como a prática de EAN não podem prescindir do diálogo com outras áreas de conhecimento.

O ato de comer, além de satisfazer às necessidades biológicas, é também fonte de prazer, de socialização e de expressão cultural. As características dos modos de vida contemporâneos influenciam, significativamente, o comportamento alimentar, com oferta ampla de opções de alimentos e preparações alimentares, além do apelo midiático, da influência do marketing e da tecnologia de alimentos. (BRASIL, 2012, p. 14).

Esses pressupostos indicam que a EAN deve ser pensada e executada em conjunto com estratégias que articulem tanto os determinantes estruturais como os individuais, subjetivos. Ou seja, a EAN como um campo e como uma temática articuladora e mediadora de diferentes práticas e conhecimentos, tendo em vista desenvolver predisposições para mudanças de atitudes e de comportamentos alimentares. Norteados por essas balizas, o Marco de EAN pautou os seguintes objetivos:

Promover um campo comum de reflexão e orientação prática, no conjunto de iniciativas de Educação Alimentar e Nutricional que tenham origem, principalmente, na ação pública, e que contemple os diversos setores vinculados ao processo de distribuição, abastecimento e consumo de alimentos. Assim, pretende apoiar os diferentes setores de governo e suas ações de EAN para que, dentro de seus contextos, mandatos e abrangência, possam alcançar o máximo de

resultados possíveis. Nesse sentido, a EAN integrada a estratégias mais amplas para o desenvolvimento, poderá contribuir para melhorar a qualidade de vida da população. (BRASIL, 2012, p. 15).

Estabelecidos esses pressupostos e objetivos, um conceito de EAN foi adotado pelo Marco, bem como alguns princípios.

Conceito e princípios de Educação Alimentar e Nutricional

O documento expressa algumas justificativas para a adoção de um conceito de EAN. Afirmar inicialmente que a concepção adotada considera aspectos da evolução histórica e política da EAN, as determinações da alimentação e do alimento, bem como diferentes campos de conhecimentos em busca de uma mediação que articule saber científico e saber popular. Assim, aponta para um conceito elaborado de forma situada e considerando a complexidade do assunto.

Declara o porquê do uso do termo educação alimentar e nutricional, e não educação alimentar ou educação nutricional, o que teria relação com o *escopo de ações* que deve englobar todos os aspectos inerentes ao alimento e ao ato de alimentar-se, que vão desde a produção, passando pelo acesso, transformação e chegando aos aspectos nutricionais (BRASIL, 2012).

Trata-se de uma definição clara, porém complexa e profunda, apenas compreensível adequadamente quando situada no âmbito de um arcabouço teórico e legal definidor de uma política de alimentação e nutrição mais ampla, que se desenhou no Brasil a partir de 2003.

Definição precisa que representa um entendimento da necessidade de buscar o rigor metodológico indispensável que a aplicação do conceito requer, evitando assim cair na armadilha da simplificação; e de avançar, com efeito, em relação às práticas que sempre marcaram as ações de EAN, o que será posteriormente discutido neste livro. Esse entendimento pode ainda favorecer a superação da ambígua e paradoxal constatação da presença da EAN, ao mesmo tempo, em todos os lugares e em lugar nenhum.





Dois conceitos instituídos pela Lei n.º 11.346, de 15 de setembro de 2006, são basilares na construção do conceito de EAN: alimentação adequada e Segurança Alimentar e Nutricional (SAN). Essa lei estabeleceu as definições, princípios, diretrizes, objetivos e composição do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) com vistas a assegurar o direito humano à alimentação adequada (DHAA), concebido no seu Art. 2.º como:

A alimentação adequada é o direito fundamental do ser humano, inerente à dignidade da pessoa humana e indispensável à realização dos direitos consagrados na Constituição Federal, devendo o poder público adotar as políticas e ações que se façam necessárias para promover e garantir a segurança alimentar e nutricional da população. (BRASIL, 2006b, p. 2).

Segundo essa lei, as políticas e práticas referentes ao DHAA devem levar em conta as dimensões ambientais, culturais, econômicas, regionais e sociais. E cabe ao poder público garantir sua realização e assegurar os mecanismos para sua exigibilidade, tendo em vista a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) assim definida no Art. 3.º da Lei n.º 11.346/2006:

A segurança alimentar e nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis. (BRASIL, 2006b, p. 2).

Dentre as práticas que a SAN abrange, segundo essa lei, estão: a ampliação das condições de acesso aos alimentos, especialmente da agricultura tradicional e familiar; a conservação da biodiversidade e a utilização sustentável dos recursos; o respeito às múltiplas características culturais do país na implementação de políticas públicas e estratégias sustentáveis e participativas de produção, comercialização e consumo de alimentos; o estímulo a práticas alimentares e estilos de vida saudáveis que respeitem a diversidade étnica, racial e cultural da população (BRASIL, 2008).



No âmbito dessa fundamentação legal e conceitual, Educação Alimentar e Nutricional (EAN) é eleita estratégia fundamental de estímulo às práticas alimentares e estilos de vida saudáveis, tendo em vista a consecução do DHAA e da SAN. Assim, recebe no Marco EAN a seguinte definição:

Educação Alimentar e Nutricional, no contexto da realização do Direito Humano à Alimentação Adequada e da garantia da Segurança Alimentar e Nutricional, é um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. A prática de EAN deve fazer uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais, considerando todas as fases do curso da vida, etapas do sistema alimentar e as interações e significados que compõem o comportamento alimentar. (BRASIL, 2012, p. 23).

Fica explícito que os conceitos de DHAA e SAN estabelecem os limites mais amplos do campo de conhecimento e de prática que é a EAN. Assim, por um lado, configura-se como um espaço marcado por práticas, não quaisquer práticas, porém aquelas que se realizam orientadas por determinados saberes, que vão além dos conhecimentos específicos e acadêmicos de alimentação e nutrição. Saberes e práticas que se influenciam mutuamente, em um movimento dialético em que cada um somente se aprofunda, depura-se e avança na medida do outro.

A EAN é definida como uma prática *contínua e permanente* direcionada ao agir *autônomo e voluntário*, o que significa que esta não se efetiva mediante ações esporádicas, desarticuladas, não planejadas e desprovidas de processos educativos que resul-



tem em uma leitura crítica e fundamentada da realidade em que a pessoa e os grupos vivem. O desenvolvimento da habilidade de pensar comportamentos e atitudes alimentares pessoais e de grupos tendo em vista a alimentação saudável requer processos educativos duradouros que são necessários à criação de predisposições a hábitos alimentares saudáveis e ao viver saudável. Requer ainda ações pedagógicas incessantes de consolidação e reforço das atitudes que são requeridas para tais predisposições.

Continuidade e permanência, no conceito de EAN, são qualidades que se articulam com dois princípios para ação, estabelecidos no Marco: “a promoção do autocuidado e da autonomia e a educação como processo permanente e gerador de autonomia e participação ativa e informada dos sujeitos”.

A *promoção do autocuidado e da autonomia* indica que o desenvolvimento de ações educativas que favoreçam as pessoas a se tornarem produtoras sociais de sua saúde implica o empoderamento em relação a esse aspecto.

Para tanto, é necessária a aquisição de conhecimentos que gerem habilidades para realizar uma leitura crítica de sua vida pessoal e da realidade em que vive, ao longo da vida, mudando determinados comportamentos e mantendo outros, o que pode resultar em uma *prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis*. Essa posição conflui para o princípio de ação de EAN, declarado no Marco, que pressupõe a *educação como processo permanente e gerador de autonomia e participação ativa e informada dos sujeitos*.

O conceito de EAN afirma que sua prática “deve fazer uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais, considerando todas as fases do curso da vida, etapas do sistema alimentar e as interações e significados que compõem o comportamento alimentar”. A problematização da realidade pessoal e social e o diálogo são sustentáculos de uma ação educativa que se propõe promover uma formação crítica e autônoma do ser humano, notadamente, em relação às dimensões indispensáveis de sua existência, que fazem parte da cultura material, como é o caso da alimentação.

Uma prática assim definida converge para o princípio de ação em EAN como “abordagem do sistema alimentar na sua integridade”, que sustenta que as ações e estratégias de EAN devem contemplar todas as dimensões do sistema alimentar contribuindo para que os indivíduos e grupos façam escolhas conscientes de consumo e que tais escolhas interfiram nas outras etapas do sistema alimentar assim definido:

Processo que abrange desde o acesso à terra, à água, aos meios de produção, as formas de processamento, de abastecimento, de comercialização e de distribuição; a escolha e consumo de alimentos, incluindo as práticas alimentares individuais e coletivas, até a geração e a destinação de resíduos. (BRASIL, 2012, p. 25).

A abordagem integral do sistema alimentar e a ação educativa crítica, dialógica e problematizadora articulam-se com outro princípio para ação que o Marco EAN apresenta – “sustentabilidade social, ambiental e econômica”. Trata-se de uma condição sustentável baseada em uma compreensão que ultrapassa o aspecto ambiental, contemplando “as relações humanas, sociais e econômicas estabelecidas em todas as etapas do sistema alimentar”. Tais relações devem se pautar por “parâmetros da ética, da justiça, da equidade e da soberania.” (BRASIL, 2012, p. 24).

Em continuidade da definição de EAN, são explicitados os atributos transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional como característicos de ação que articula variados saberes, envolve múltiplos setores e diferentes profissionais.

Na condição de campo de conhecimento e prática transdisciplinar, educação alimentar e nutricional se coloca como saber e prática que atravessa disciplinas. É na fertilidade dessa travessia que se destaca seu potencial de agregar saberes que se separam no plano teórico, mas que são profundamente articulados e/ou superpostos na realidade da vida. Assim, seja penetrando o interior de áreas de conhecimento altamente especializadas e isoladas, seja transitando pelas fronteiras de campos de saberes, minimizando linhas divisórias artificialmente construídas pela especialização exacerbada das ciências, EAN se estabelece como um gênero de fronteira, no sentido em que esse termo é apresentado no capítulo 4.





Nessa direção, conceber, discutir e praticar EAN exige um esforço sistemático e rigor metodológico que requer a competência para um trabalho de articulação de saberes – alimentação e nutrição, educação, cultura, história, saber popular, sustentabilidade, gastronomia etc. Nas palavras de Morin (2002), isso significa criar intercâmbios e cooperação, o que exige a mediação de um profissional policompetente, cujas características são apresentadas no capítulo 8.

Nesse sentido, praticar EAN envolve ações e esforços conjuntos e articulados de diferentes setores da sociedade, do poder público, bem como o envolvimento e compromisso de profissionais de diferentes áreas de atuação. Essas qualidades, intersetorial e multiprofissional, articulam-se com os seguintes princípios para ações elencadas no Marco EAN: “a diversidade nos cenários de prática; intersetorialidade; planejamento, avaliação e monitoramento de ações.” (BRASIL, 2012, p. 28-29).

Acerca do princípio da diversidade nos cenários de prática, o Marco indica que as estratégias e os conteúdos de EAN devem ser postos em ação de “maneira coordenada e utilizar abordagens que se complementem de forma harmônica e sistêmica, disponíveis nos mais diversos espaços sociais para os diferentes grupos populacionais.” (BRASIL, 2012, p. 28). Isso implica intersectorialidade, que é a junção articulada de um conjunto de instituições, entidades e órgãos pertencentes ao Estado e sociedade civil, construindo e intercambiando saberes e práticas em relação à temática. Essa articulação de setores somente se realiza de maneira profícua mediante um sistema de “planejamento, avaliação e monitoramento das ações de EAN.”

Nessa perspectiva, o planejamento deve ser prioritariamente participativo para que possa ser legítimo e conduza a um processo de decisão adequada ao diagnóstico no qual se baseia e aos objetivos que busca atingir. É muito importante o diálogo entre os profissionais envolvidos e as pessoas e grupos populacionais mediante o exercício da escuta para que tanto o diagnóstico quanto a proposta de ação estejam em sintonia com a realidade a ser enfrentada e com os anseios da população à qual se destina. É imprescindível o respeito ao saber popular e a consideração

acerca das condições concretas de vida das pessoas e grupos. Os determinantes políticos, sociais e culturais dos problemas a serem enfrentados, bem como a predisposição para ações educativas que levem a mudanças de atitude em relação à alimentação devem ser cuidadosamente identificados e analisados. Em síntese, situar contextualmente o problema, dialogar e exercitar a escuta são atitudes imprescindíveis a uma prática de EAN respeitosa, ética, democrática e sintonizada com as reais necessidades das pessoas e grupos populacionais e com as mudanças sociais.

A avaliação deve ser processual e funcionar como um instrumento de reflexão sobre a ação de EAN, tendo em vista identificar erros e acertos ocorridos em todas as fases da execução. Objetiva um diagnóstico que permita pensar o que foi feito tendo em vista o aperfeiçoamento dessa ação. Não deve ser tomada como uma medida que exprime somente os resultados de uma intervenção, mas como uma etapa de um percurso que permite uma visão sistêmica e processual que leve a uma reflexão sobre o que foi realizado, tendo em vista nova ação aprimorada. Trata-se da materialização da proposição pedagógica designada como ação-reflexão-ação.

O monitoramento, por sua vez, é essencial ao controle do processo e deve superar a conotação de ato de fiscalizar. Sua finalidade é o acompanhamento e a regulação das estratégias de execução em função dos objetivos e resultados esperados. Assim sendo, torna possível explicitar o andamento das ações, adequações e correções frente a imprevistos e equívocos metodológicos que porventura ocorram. Deve, ao final do processo, proporcionar um lastro de informações que será utilizado para pensar o equacionamento de nova ação ou a repetição da que aconteceu de forma exitosa. Somente tem sentido e produz efeitos se for operado de forma intimamente articulada com o planejamento e com a avaliação.

A prática de EAN, segundo o Marco de EAN, deve considerar as interações e significados que constituem o comportamento alimentar. Nesse sentido, apresenta dois princípios para ações: 1) valorização da cultura alimentar local e respeito à diversidade de opiniões e perspectivas, considerando a legitimidade dos saberes





de diferentes naturezas; 2) comida e alimento como referências: valorização da culinária enquanto prática emancipatória.

Ambos os princípios expressam a dimensão cultural do alimento. Reconhecem que as escolhas alimentares se relacionam com visões de mundo, com a formação da identidade de povos e grupos sociais, com o processo histórico de constituição da nacionalidade, marcado pela riqueza e variedade dos alimentos e preparações, que são expressão da contribuição de diferentes povos na formação cultural brasileira.

Esses princípios chamam a atenção para os significados da comida e do alimento e suas escolhas nos diversos momentos, desde a produção até o consumo. A decisão sobre que gêneros devem ser produzidos, as formas de cultivo, colheita e armazenamento, bem como o saber mobilizado na preparação da comida e a forma como é consumida integram o ciclo do comportamento alimentar humano, que se constitui de modo irremediavelmente influenciado pela cultura. As maneiras de fazer a comida, que podem ser designadas como culinária, representam a síntese do processo de transformação da natureza em cultura mediado por saberes práticos construídos ao longo da existência do ser humano.

Os processos culinários podem contribuir sobremaneira para a reflexão sobre alimentação saudável. Na medida em que expressam valores e preferências individuais e de grupos, podem se constituir como importantes estratégias de construção da alteridade, que, por sua vez, é primordial ao desenvolvimento de atitudes de respeito à cultura do outro e de valorização de saberes tradicionais e populares. Atitudes sem as quais um processo educativo ativo e ativo em alimentação e nutrição não ocorre de forma plena.

Considerando que a EAN requer a articulação intra e intersetorial e a parceria com diferentes segmentos da sociedade, o Marco indica os espaços sociais e setores que devem se envolver com esse compromisso: setor público; sociedade; setor privado; organizações e associações.

O setor público abrange todos os níveis do Estado – federal, estadual, municipal, regional, local e respectivas áreas de atuação: saúde, assistência social, segurança alimentar e nutricional, educação, agricultura, desenvolvimento agrário, abastecimento,

meio ambiente, esporte e lazer, trabalho e cultura e seus respectivos equipamentos de prestação de serviços (BRASIL, 2012).

No âmbito da sociedade, indicam-se como espaços de EAN as entidades e organizações do setor produtivo, instituições de ensino e formação e o Sistema S – Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (BRASIL, 2012).

No setor privado, refere os seguintes locais: meios de comunicação, setor publicitário, setor varejista de alimentos, setor de alimentação fora de casa, indústrias, empresas produtoras de refeições coletivas e suas associações, empresas participantes do Programa de Alimentação do Trabalhador, associações de restaurantes, bares e hotéis, associações da indústria de alimentos, unidades de alimentação e nutrição (BRASIL, 2012).



Considerando que a EAN requer a articulação intra e intersetorial e a parceria com diferentes segmentos da sociedade, o Marco indica os espaços e setores que devem ser envolvidos com esse compromisso: setores público e privado, áreas, sociedades, organizações e associações.

SETORES PÚBLICOS

Os setores públicos abrangem todos os níveis do Estado – federal, estadual, municipal, regional, local e respectivas áreas de atuação:



Saúde



Esporte



Trabalho



Agricultura

SOCIEDADE

No âmbito da sociedade, indica como espaços de EAN as entidades e organizações do setor produtivo, instituições de ensino e formação:



SESC



SENAC



SESI



SENAI

SETOR PRIVADO

No setor privado, refere os seguintes locais: meios de comunicação, setor publicitário, setor varejista de alimentos, setor de alimentação fora de casa, etc.



Hoteleria



Varejo



Publicidade



Indústria



A formação profissional em EAN

O trabalho em EAN, sendo de natureza intersetorial e multidisciplinar, requer processos de formação específica. Nesse sentido, até mesmo o nutricionista, que é um dos protagonistas dessa agenda, não dispõe de formação inicial consistente na área. Essa carência de formação atinge inevitavelmente todos os outros profissionais dos quais se espera o envolvimento e o compromisso com EAN. Partido dessa constatação, o Marco indica inicialmente três grupos de profissões que devem ser contemplados com formação na área por meio de ações de educação permanente: profissionais da comunidade escolar, profissionais da saúde e profissionais da área de desenvolvimento social.

A formação permanente de profissionais da comunidade escolar, por iniciativa das secretarias de educação ou do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), destina-se aos gestores, professores, coordenadores pedagógicos, merendeiras, nutricionistas, produtores de alimentos, especialmente agricultores familiares. Essas ações de formação devem ser realizadas por equipes intersetoriais, no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), ou pelos Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição do Escolar (CECANE).

Dentre os resultados esperados, estão a incorporação do tema alimentação e nutrição nos currículos escolares, conforme determina a Lei n.º 11.947/2009, e a aproximação de saberes técnico e popular (BRASIL, 2012). Almeja-se ainda o cumprimento das diretrizes para a promoção da alimentação saudável nas escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional, instituídas pela Portaria Interministerial n.º 1.010, de 8 de maio de 2006 (BRASIL, 2008).

Para os profissionais da saúde, a formação permanente em EAN deve ser realizada pelas secretarias estaduais e municipais de saúde, com apoio do Ministério da Saúde, e pelos Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição do Escolar (CECANE). Volta-se para as equipes de atenção básica em saúde e/ou outros profissionais que atuam em áreas com interfaces em EAN e Segurança Alimentar e Nutricional (SAN). Busca resultados, dentre os quais, a valorização

do tema alimentação e nutrição pelas equipes, a troca de saberes, a mobilização coletiva, o envolvimento dos gestores locais, o trabalho interdisciplinar, o cuidado humanizado e a superação do olhar profissional tecnicista (BRASIL, 2012).

A formação de profissionais da área de desenvolvimento social deve ser empreendida pelas secretarias estaduais e municipais de desenvolvimento social ou semelhante, e por projetos coordenados pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Deve ter como público os gestores de equipamentos de alimentação e nutrição, profissionais dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), líderes comunitários e integrantes de organizações não governamentais. Está voltada para promover a aproximação e conhecimento de temáticas SAN e o direito humano a uma alimentação adequada (DHAA), o estabelecimento de uma rede de multiplicadores, o destaque do tema, o fortalecimento da cidadania, a valorização dos conhecimentos e saberes populares (BRASIL, 2012).

Em síntese, não se trata de uma formação inicial e exclusiva de profissionais em EAN, porém de ações formativas complementares de natureza permanente para aqueles que exercem suas atividades no âmbito do campo de promoção da alimentação saudável e adequada. Nesse sentido, ganha expressão a característica de transversalidade e transdisciplinaridade da EAN, que deve atravessar, transpassar outras áreas de conhecimento, integrando-as e aproximando-as. Não há intenção de formar uma nova disciplina acadêmica e/ou escolar nem de criar uma profissão específica de educador em EAN, mas de formar um profissional policompetente.

Norteadas pelo conceito, princípios e nortes de formação profissional acima discutidos, as estratégias de EAN têm como referência o Guia Alimentar para a População Brasileira, que será debatido em seguida.





Capítulo 2

Guia Alimentar para a
População Brasileira



O *Guia Alimentar para a População Brasileira* foi publicado pela primeira vez em 2006 e reimpresso em 2008, na qualidade de manual e norma técnica do Ministério da Saúde.

Consta de diretrizes alimentares oficiais para a população, com base na constatação dos resultados positivos da alimentação saudável na prevenção de mortes prematuras causadas por doenças cardíacas e câncer. Afirmar orientações consideradas adequadas para a prevenção de doenças crônicas não transmissíveis, como a diabetes e a hipertensão, além da obesidade. E destaca a problemática das doenças infecciosas relacionadas às deficiências nutricionais (BRASIL, 2008).

Em 2014, foi publicada a segunda edição, fruto de um intenso trabalho de construção coletiva, de consulta pública e debate envolvendo diversos setores da sociedade. Essa segunda edição, substitutiva da publicação de 2006, foi motivada pela necessidade de atualização e apresentação de novas recomendações, “diante das transformações sociais vivenciadas pela sociedade brasileira, que impactaram sobre suas condições de saúde e nutrição”. (BRASIL, 2014b, p. 6).

O guia tem como base os direitos à saúde e à alimentação adequada e saudável e leva em conta os determinantes das práticas alimentares, bem como a complexidade dos sistemas alimentares contemporâneos. E apresenta-se como um documento oficial de amparo às ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) e em diversos outros setores onde EAN possa acontecer. (BRASIL, 2014b).

É uma publicação profundamente instigante, envolvente, primorosa e esteticamente belíssima. Instigante não somente para o leitor especializado e profissionais das áreas de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e EAN, mas para quaisquer pessoas interessadas por alimentação saudável, cultura alimentar e bem-estar em geral. Por essas características, às quais se acrescentam seu caráter utilitário, a clareza de linguagem e a adequação a diversos públicos, o guia alimentar tem mérito para estar presente em todas as casas da população brasileira. Deveria também estar em todas as escolas da educação básica, públicas e/ou privadas, e em todas as universidades porque é uma publicação de referência riquíssima

de possibilidades de condução de atividades transdisciplinares e de aproximação dos saberes acadêmico e popular. Enfim, um livro profundamente inquietante e com potencial incomensurável de geração de discussões sobre alimentação e nutrição em sua complexidade e para o exercício de ações de transversalidade na escola, na universidade, na vida cotidiana.

É um instrumento pedagógico por excelência, indispensável à prática dos profissionais que atuam em áreas e setores que desenvolvem atividades de EAN, como é o caso dos nutricionistas do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Contudo, não pode ser tomado como um manual onde se encontrariam respostas prontas aos desafios encontrados na gestão do PNAE ou em quaisquer outras políticas públicas de alimentação e nutrição. E nem poderia ser um manual, posto que foi elaborado com o fim de ampliar o ângulo de compreensão do alimento, da alimentação e da nutrição em suas múltiplas dimensões e determinantes, sociais, políticas e econômicas, bem como suas interfaces com a cultura e com a subjetividade.

Como guia, permite ao profissional da nutrição a possibilidade de pensar sobre as situações problemáticas que encontra no seu dia a dia. O pensar e o problematizar favorecem a efetivação de orientações e adaptações sobre alimentação saudável e adequada considerando as determinações econômicas, sociais, culturais e étnicas de cada pessoa, grupo e população com os quais trabalha.

O Guia, que se estrutura em introdução e cinco capítulos, precedidos de dois pré-textos e seguidos de dois pós-textos e um anexo, é “uma das estratégias para implementação da alimentação adequada e saudável que integra a Política Nacional de Alimentação e Nutrição.” (BRASIL, 2014b, p. 8).

Na qualidade de guia, que pressupõe a alimentação adequada e saudável como um direito humano básico, a publicação decorre de recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS) que orienta governos a formularem e atualizarem sistematicamente diretrizes nacionais sobre alimentação e nutrição, tendo em vista “mudanças nos hábitos alimentares e nas condições de saúde da população e o progresso do conhecimento científico.” (BRASIL, 2014b, p. 7). Insere-se em um conjunto de ações intersetoriais que





objetivam contribuir para a melhoria dos padrões de alimentação e nutrição da população e para a promoção da saúde (BRASIL, 2014b).

Como medida intersetorial, alinha-se com o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas e com o Marco de Referência de Educação Popular, assim como se funda na Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, cujo fundamento legal é a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN).

Os princípios que orientaram sua elaboração são nortes para uma compreensão da alimentação e da nutrição em sua complexidade, considerando suas interfaces com outros saberes, com os significados que o fenômeno alimentar adquire no cotidiano da população, seja no acesso, seja no consumo.

Sendo uma estratégia que visa promover a alimentação saudável e adequada, seus cinco princípios de ação estão em sintonia com aqueles estabelecidos no Marco de EAN.

Parte da compreensão de que a “alimentação é mais que ingestão de nutrientes”. Considera que a alimentação em sua complexidade e significados extrapola o ato de nutrir e que as combinações entre alimentos, as formas de preparo e de consumo são mediadas por dimensões sociais e culturais. Sendo assim, devem também fundamentar as ações de busca de alimentação saudável e adequada (BRASIL, 2014b, p. 15-16).

O segundo princípio afirma que *as recomendações sobre alimentação devem estar em sintonia com seu tempo*, considerando a situação paradoxal decorrente do desenvolvimento econômico de países como o Brasil, do crescimento da indústria alimentícia e do aumento de ocorrência de algumas doenças. Nesse cenário, há uma crescente substituição da alimentação preparada com produtos *in natura*, com base em métodos tradicionais, por alimentos processados, industrializados, prontos para o consumo.

Essa situação produz, por um lado, a evolução de

doenças crônicas relacionadas ao consumo excessivo de calorias e à oferta desequilibrada de nutrientes na alimentação, como a hipertensão (pressão alta), doenças do coração e certos tipos de câncer (BRASIL, 2014b, p. 17).



Por outro lado, causa o crescimento da obesidade e sobrepeso. Assim, na execução de tais recomendações, há que se considerar o contexto econômico e social vigente e suas consequências sobre a alimentação e a saúde da população. Isso significa situar a problemática em suas determinações estruturais, problematizando-a, pensando-a relacionalmente, para a consecução de ações que se dirijam não somente aos efeitos, mas atinjam as causas, as raízes do problema.

O terceiro norte assevera que *alimentação adequada e saudável deriva de sistema alimentar socialmente e ambientalmente saudável*. Devem ser considerados como prioritários, em termos de busca de alimentação saudável e adequada, os alimentos que, em sua produção e distribuição, não produzam impactos negativos ao meio ambiente e sejam potencialmente promotores de desenvolvimento econômico sustentável – e, conseqüentemente, de inclusão social. (BRASIL, 2014b). Essa proposição vai ao encontro de dois princípios do Marco de EAN: *sustentabilidade social, ambiental e econômica; abordagem do sistema alimentar em sua integralidade*.

O terceiro princípio do Guia Alimentar assim se define: *diferentes saberes geram o conhecimento para a formulação de guias alimentares*. É a indicação da necessidade de ampliação da mirada da área da alimentação e nutrição ultrapassando seu saber específico, incorporando a contribuição de outras áreas de conhecimento, o que envolve tanto o saber científico como o popular. Isso significa situar a problemática da alimentação em suas múltiplas interfaces, por meio do diálogo e da contribuição de diferentes saberes, bem como da análise e da ação mediada por um profissional policompetente.

Ações de busca de alimentação saudável e de EAN não se efetivam sem os conhecimentos necessários para que as pessoas possam agir em função de seu autocuidado. Nesse sentido, afirma-se o princípio de que *guias alimentares ampliam a autonomia nas escolhas alimentares*. Indubitavelmente, o conhecimento adequado vindo por meio de uma abordagem pedagógica problematizadora e ativa contribui para a construção de sujeitos ativos, autônomos. O domínio do conhecimento é uma estratégia que favorece o empoderamento, que, por sua vez, ajuda no desenvolvimento de predisposições favo-



ráveis à aquisição de autonomia, inclusive em relação às suas escolhas alimentares, que devem ser voluntárias e não impostas.

Contudo, a consideração desse princípio e as ações dele decorrentes não podem prescindir da problematização das condições de vida da população. Favorecer o acesso ao conhecimento é uma etapa e condição importante do processo de empoderamento, de construção de autonomia. Entretanto, é necessário discutir o conhecimento e as recomendações do Guia, de forma contextualizada, ou seja, levando em conta as possibilidades concretas de colocação em prática do autocuidado pela população.

Nas orientações sobre as escolhas alimentares, o Guia parte da definição clara e aplicada das quatro categorias de alimentos: alimentos *in natura*, minimamente processados, processados e ultraprocessados. Recomenda que a base da alimentação seja composta de alimentos *in natura* ou minimamente processados, para assim se conseguir “uma alimentação nutricionalmente balanceada, saborosa e culturalmente apropriada e promotora de um sistema alimentar socialmente e ambientalmente sustentável.” (BRASIL, 2014b, p. 26).

Essa tipificação de alimentos toma como base a prática alimentar do dia a dia do brasileiro em estreita articulação com os princípios apresentados no Marco EAN, com os conceitos de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e com o Direito Humano a uma Alimentação Adequada (DHAA).

As recomendações, apresentadas de forma teórico-prática, levam em conta o consumo alimentar de brasileiros que priorizam alimentos *in natura* ou minimamente processados em sua alimentação. Ressalta-se o valor das preparações culinárias e refere os efeitos de cada categoria de alimento na saúde da pessoa. Estes podem ser benéficos, no caso de alimentos *in natura* ou minimamente preparados, ou resultar em doenças do coração, diabetes, vários tipos de câncer e obesidade, quando se trata de alimentos ultraprocessados. Aconselha o uso moderado de óleos, gorduras, sal e açúcar nas preparações culinárias, tendo por base alimentos *in natura* ou minimamente processados, bem como esclarece as consequências para a saúde do uso indiscriminado ou excessivo desses produtos. Destaca-se ainda o incentivo ao consumo de água.

Em relação aos alimentos processados, indica que seu consumo seja limitado a pequenas quantidades ou utilizados como ingredientes de preparações culinárias que tenham por base alimentos *in natura* ou minimamente processados.

Acerca dos alimentos ultraprocessados, afirma que por natureza não são saudáveis. E, sendo assim, a recomendação é evitar o consumo, porque são

nutricionalmente desbalanceados, cujas formas de produção, distribuição, comercialização e consumo afetam de modo desfavorável a cultura, a vida social e o meio ambiente (BRASIL, 2014b, p. 39).

Por fim, essas recomendações são sintetizadas em uma advertência denominada como regra de ouro: “prefira sempre alimentos *in natura* ou minimamente processados e preparações culinárias a alimentos ultraprocessados.” (BRASIL, 2014b, p. 47). Essa regra se traduz na seguinte indicação prática:

Opte por água, leite e frutas no lugar de refrigerantes, bebidas lácteas e biscoitos recheados; não troque a “comida feita na hora” (caldos, sopas, saladas, molhos, arroz e feijão, macarronada, refogados de legumes e verduras, farofas, tortas) por produtos que dispensam preparação culinária (“sopas de pacote”, “macarrão instantâneo”, pratos congelados prontos para aquecer, sanduíches, frios e embutidos, maioneses e molhos industrializados, misturas prontas para tortas) e fique com sobremesas caseiras, dispensando as industrializadas. (BRASIL, 2014b, p. 50).

Em um capítulo intitulado *Dos alimentos à refeição*, a publicação apresenta orientações específicas de como montar refeições – café da manhã, almoço, jantar e lanches – a partir de grupos de alimentos que fazem parte da realidade cotidiana dos brasileiros e, nessa condição, exemplares da cultura alimentar do país. Para tanto, toma como referência geral a Pesquisa de Orçamentos Familiares, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), da qual são extraídos dados representativos do consumo alimentar de pessoas cujas refeições se baseiam prioritariamente em alimentos *in natura* e/ou minimamente processados.

Não há padronização ou receitas, porém uma rica discussão





que envolve alimentos de consumo geral da população, formas de preparo, combinações e substituições de produtos e ingredientes, cultura alimentar geral e regional. Uma recomendação é destaque: “a adição de quantidades reduzidas de sal e óleo e do uso generoso de temperos naturais” nas preparações culinárias (BRASIL, 2014b, p. 74). São referências apropriadas à prática profissional do nutricionista, de modo geral, e, principalmente, do nutricionista que trabalha com o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e com o preparo de cardápios para coletividades.

Em seguida, o *Guia Alimentar para a População Brasileira* discute o aproveitamento adequado dos alimentos, o prazer e a comensalidade, apresentando três orientações: *comer com regularidade e atenção, em ambiente apropriado e em companhia*. Nesse momento, o Guia imprime maior destaque à relação entre as dimensões social e cultural da alimentação e o ato de comer.

A comida sacia a fome de nutrientes necessários ao funcionamento pleno do corpo humano. Todavia, o prazer e a satisfação da pessoa em relação ao comer somente se completam e se tornam plenos mediante um ritual que envolve a ingestão do que os sentidos – direcionados por predisposições adquiridas, aprendidas ao longo da vida – apreciam, em companhia prazerosa, alegre e afetiva, em local agradável.

O capítulo final se dedica aos obstáculos para a adoção das recomendações do Guia: informação, oferta, custo, habilidades culinárias, tempo e publicidade. Cada um desses ângulos é discutido em suas causas e consequências, seguidos do que a pessoa pode fazer para superá-los. Reafirma que algumas dessas barreiras podem ser enfrentadas individual ou coletivamente no âmbito da sociedade civil. Outras exigem a intervenção do poder público por meio de políticas públicas direcionadas para a aquisição do estado de exercício pleno da cidadania.

Os autores destacam o esforço realizado para que as proposições recomendadas pelo Guia se configurem como efetivamente possíveis de serem adotadas, tanto por considerar aspectos da cultura alimentar brasileira como pela referência geral às práticas alimentares comuns e cotidianas dos brasileiros. Nesse sentido, a publicação se distingue tanto pelas características de razoabi-

lidade e exequibilidade como pela compreensão do fenômeno alimentar em sua complexidade. E supera a tendência que predominou desde quando se começaram a desenvolver estratégias visando à Segurança Alimentar e Nutricional e à Educação Alimentar e Nutricional da população brasileira: o caráter diretivo e prescritivo das informações baseado numa linguagem explicitamente imperativa e distante das possibilidades de adoção pela maioria da população.

E o livro finda com a apresentação dos 10 passos para uma alimentação saudável e adequada:

1. Fazer de alimentos *in natura* ou minimamente processados a base da alimentação; 2. Utilizar óleos, gorduras, sal e açúcar em pequenas quantidades ao temperar e cozinhar alimentos e criar preparações culinárias; 3. Limitar o consumo de alimentos processados; 4. Evitar o consumo de alimentos ultraprocessados; 5. Comer com regularidade e atenção, em ambientes apropriados e, sempre que possível, com companhia; 6. Fazer compras em locais que ofertem variedades de alimentos *in natura* ou minimamente processados; 7. Desenvolver, exercitar e partilhar habilidades culinárias; 8. Planejar o uso do tempo para dar à alimentação o espaço que ela merece; 9. Dar preferência, quando fora de casa, a locais que servem refeições feitas na hora; 10. Ser crítico quanto a informações, orientações e mensagens sobre alimentação veiculadas em propagandas comerciais. (BRASIL, 2014b, p. 125-128).

Enfim, o *Guia Alimentar para a População Brasileira* é um documento portador de recomendações que se articulam com outras medidas que buscam uma alimentação saudável, como o Marco EAN, já discutido, e a Estratégia Intersetorial de Prevenção e Controle da Obesidade, objeto de discussão no capítulo seguinte.





CAPÍTULO 3

Estratégia Intersetorial
de Prevenção e Controle
da Obesidade

Em maio de 2014, a Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional publicou o documento *Estratégia Intersetorial de Prevenção e Controle da Obesidade*. Por meio de ações intersetoriais, objetiva “prevenir e controlar a obesidade na população brasileira, promovendo a alimentação adequada e saudável e a prática de atividades físicas no ambiente que vivemos.” (BRASIL, 2014a, p. 13).

6 Eixos da Estratégia Intersetorial de Prevenção e Controle da Obesidade.



Disponibilidade e acesso a alimentos adequados e saudáveis



Vigilância alimentar e nutricional



Ações de educação, comunicação e informação



Atenção integral à saúde do indivíduo com sobrepeso ou obesidade na rede de saúde



Promoção de modos de vida saudáveis em ambientes específicos



Regulação e controle da inocuidade de alimentos

A estratégia se estrutura em seis grandes eixos: 1) Disponibilidade e acesso a alimentos adequados e saudáveis; 2) Ações de educação, comunicação e informação; 3) Promoção de modos de vida saudáveis em ambientes específicos; 4) Vigilância alimentar e nutricional; 5) Atenção integral à saúde do indivíduo com sobrepeso/obesidade na rede de saúde e 6) Regulação e controle da inocuidade de alimentos (BRASIL, 2014a, p. 15).

O documento destaca a necessidade de desenvolvimento da agricultura familiar por meio da intensificação da produção de alimentos adequados e diversificados e da compra, por meio da chamada pública, de seus produtos pelas políticas públicas de alimentação e nutrição, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Esse destaque converge para o preceito legal contido no Art. 14 da Lei n.º 11.947/2009, que determina que, do total dos recursos financeiros repassados pelo Fundo Nacional

de Desenvolvimento da Educação às Entidades Executoras, no mínimo 30% (trinta por cento) devem ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor rural ou de suas organizações (BRASIL, 2009).

Na promoção de uma alimentação adequada e saudável, a Estratégia defende a valorização dos circuitos alimentares curtos com a criação e/ou aperfeiçoamento de mecanismos de circulação dos gêneros alimentícios dentro dos seus territórios de produção.

As ações de educação, alimentação, comunicação e informação, segundo o documento, devem ser implantadas considerando o diálogo entre saberes: saber científico, cultura popular e saber técnico. Portanto, quaisquer ações de formação profissional, criação e desenvolvimento de materiais pedagógicos, técnicos e/ou informativos devem considerar o conceito de alimentação em sua complexidade. Isto é, considerar que a alimentação expressa a ingestão de alimentos para nutrição do corpo, porém está carregada de valores, representações e subjetividade e sofre influências e determinações históricas (BRASIL, 2014a, p. 13).

Nesse sentido, indica a realização da agenda proposta pelo Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas e a divulgação do Guia Alimentar para a População Brasileira, o que deve ser desencadeado pelos estados e municípios, por meio de processos participativos.

As ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) estão em destaque no documento e sintonizadas com o Marco de EAN, devendo ser realizadas por diferentes setores, em múltiplos espaços, dentre os quais a escola e o mundo do trabalho. Na escola, a busca de promoção de modos de vida saudáveis deve acontecer principalmente no espaço do PNAE e no currículo escolar, que, segundo a Lei n.º 11.947/2009, deve contemplar as temáticas de EAN e alimentação saudável como temas transversais (BRASIL, 2009).

Tais ações pressupõem a execução propriamente dita e um processo de educação permanente junto aos atores aos quais cabe mediar ações de EAN. Indica que as ações de educação permanente em SAN e EAN, no âmbito do PNAE, têm ocorrido no âmbito da articulação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com as universidades públicas, a qual





se concretiza nos Centros Colaboradores em Alimentação e Nutrição do Escolar (CECANES).

Ainda no âmbito do PNAE, há destaque para a compreensão dos cardápios como instrumentos que visam assegurar alimentação adequada e saudável. Na elaboração dos cardápios, cabe ressaltar o protagonismo do nutricionista em ações de EAN e de desenvolvimento social e econômico local, que se realizam em práticas cotidianas, como a inserção de gêneros alimentícios da agricultura familiar e de empreendedores familiares rurais na alimentação escolar, considerando a cultura alimentar local, incentivando o uso de produtos *in natura* e limitando a oferta de alimentos processados, conforme normativas do FNDE (BRASIL, 2014a, p. 13).

A atenção à saúde do indivíduo com sobrepeso e obesidade, seja no Sistema Único de Saúde seja em qualquer outro setor ou espaço, requer ações organizadas integradas e interdisciplinares. Essas ações devem se articular em um processo pedagógico ativo, de busca de mudanças voluntárias de atitudes em relação à alimentação, afastando-se do enfoque em processos de normatização e/ou de culpabilização da pessoa, da família e da mãe. Isso quer dizer que alimentação não se normatiza e que o enfrentamento da problemática da obesidade não se dá de forma simples com prescrição de dietas e atividades físicas. A publicação chama a atenção para o fato de que as mudanças de atitudes em alimentação sofrem influência de “toda uma constelação de significados ligados ao comer, ao corpo, ao viver.” (BRASIL, 2014a, p. 51).

Por fim, em busca da regulação e controle da qualidade e inocuidade de alimentos, a Estratégia enfatiza ações que garantam o acesso a alimentos básicos minimamente processados e a necessidade de melhoria da qualidade nutricional,

[...] cujo enfoque deve ser dado à redução dos teores de sódio, gorduras saturadas e trans e açúcares. Essa ação é evidenciada como elemento-chave para prevenção e controle do aumento crescente de sobrepeso e obesidade, uma vez que o consumo de alimentos processados e ultraprocessados promovem ganho de peso, além de serem pobres em micronutrientes. (BRASIL, 2014a, p. 55).

Na busca de regulação e controle de qualidade, refere o esforço já realizado e indica ações relacionadas aos seguintes aspectos:

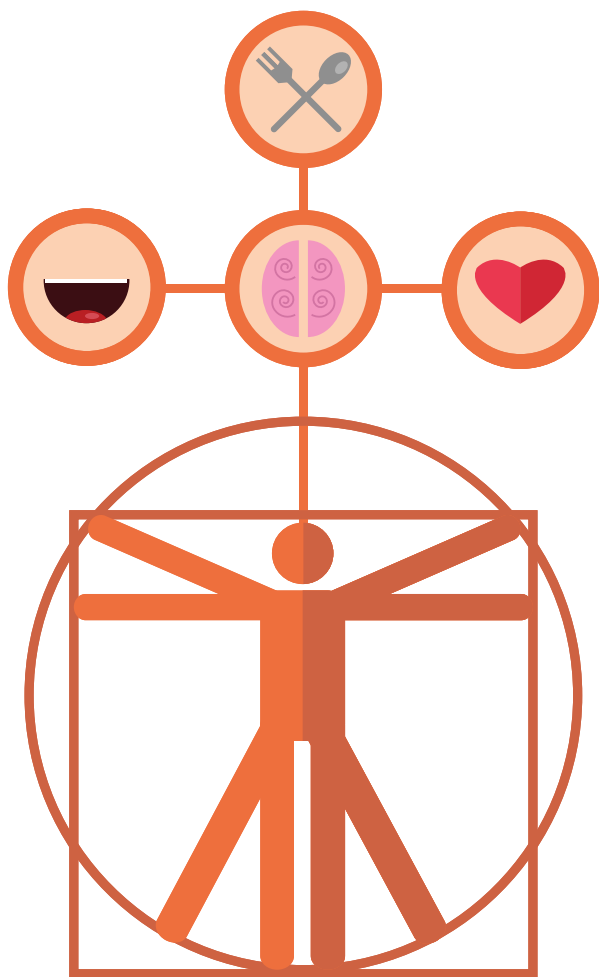
reformulação de alimentos processados com redução de sódio, gorduras e açúcares; aprimoramento das normas de rotulagem em relação à clareza, legibilidade e mais informações; normatização de rotulagem de alimentos geneticamente modificados; normas de controle da publicidade de alimentos, notadamente aquela dirigida às crianças; e capacitação de agricultores familiares com foco no uso de agrotóxicos e transgênicos.

Finalmente, a Estratégia Intersetorial de Prevenção e Controle da Obesidade representa um instrumento da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional que traduz o esforço e o empreendimento de ações articuladas e intersetoriais no âmbito dos municípios, estados e do Distrito Federal.



2

Alimentação e Nutrição, EAN e Ciências Humanas



Textos que buscam aproximar o profissional da nutrição de uma discussão histórica e cultural sobre alimentação, que geralmente os cursos de formação inicial não contemplam. Situa-se historicamente práticas de EAN, da década de 1930 aos dias atuais, evidenciando sua fundamentação sociocultural, bem como suas relações com as ideias pedagógicas que marcaram esse período.



Capítulo 4

Saberes Necessários ao
Desenvolvimento do
Pensamento Relacional em
Alimentação e Nutrição



Este capítulo apresenta uma abordagem da alimentação e nutrição do ponto de vista das Ciências Humanas, notadamente da Antropologia e História. Uma apropriação conceitual necessária ao desenvolvimento de habilidades para pensar e agir no campo da alimentação e nutrição de forma relacional, ou seja, considerando a temática em seus vínculos com o contexto social, histórico e cultural, intimamente ligada à vida social e à subjetividade.

Alimentação como um Gênero de Fronteira, Conceitos de Alimento e de Comida

Na perspectiva das Ciências Humanas, mais especificamente da História, o tema alimentação se enquadra na concepção ampla de cultura material, que é entendida como aspectos indispensáveis à sobrevivência humana, relacionados à vida cotidiana, dentre os quais se destacam a alimentação, a moradia, o vestuário; os níveis de vida, as técnicas; os dados biológicos (BRAUDEL, 1995). Ou seja, dimensões da vida que garantem a sobrevivência do ser humano.

Santos (2007, p. 15) afirma que a temática alimentação é

um gênero de fronteira que se verifica no cruzamento do biológico com o cultural e o histórico, do social e do político, da economia e das tecnologias.

Gênero de fronteira balizador de reflexões sobre o próprio significado e evolução da sociedade. Essas afirmações de Santos evidenciam que somente referenciar o termo alimentação no âmbito da cultura material não é suficiente para situar, discutir e apreender tal conceito em sua complexidade, em suas interfaces. Para tanto, há necessidade da contribuição de outras áreas de conhecimento. Essa é a fertilidade e o potencial da área para a transdisciplinaridade.

Sendo um gênero de fronteira, a alimentação pode ser considerada como uma temática com potencial de aproximação de disciplinas, de saberes, cuja separação é decorrência, dentre outras causas, do alto grau de especialização que atingiu o conhecimento científico na contemporaneidade. Transitando em fronteiras e também no interior de diferentes campos de conhecimento,

essa temática pode ser considerada como transdisciplinar em um processo de busca, de acordo com Morin (2000), de *ecologização* de disciplinas, de formação de pesquisadores e profissionais policompetentes e polidisciplinares, assuntos que serão tratados à frente, nesta publicação.

Diante dessa complexidade, torna-se necessária a apropriação, pelo profissional da área, de concepções de alimentação, comida e alimento, cultura alimentar, práticas alimentares, buscando precisar conceitos e categorias cunhadas de diferentes áreas de conhecimento, um cuidado metodológico indicado por Maciel (2004, p. 26), posto que se trata de “uma área de domínio compartilhado, onde já existe todo um *corpus* teórico construído pela área da biologia e utilizado por profissionais da área da saúde”.

Em busca dessa precisão conceitual, considera-se que as concepções de alimento e comida, na perspectiva das Ciências Humanas, extrapolam o aspecto nutricional. De acordo com Santos (2005, p. 12):

O alimento constitui uma categoria histórica, pois os padrões de permanência e mudança dos hábitos e práticas alimentares têm referência na própria dinâmica social. Os alimentos não são somente alimentos. Alimentar-se é um ato nutricional, comer é um ato social, pois constitui atitudes ligadas aos usos, costumes, protocolos, condutas e situações. Nenhum alimento que entra em nossas bocas é neutro.

Com suporte em uma compreensão próxima e complementar à da História, encontram-se os conceitos de comida e alimento na perspectiva da Antropologia. DaMatta (1997, p. 51) concebe comida como um “código, um idioma que exprime teoricamente a sociedade brasileira, tanto quanto a política, a economia, a família, o espaço e o tempo”. Diferencia comida de alimento, acentuando que o alimento é uma categoria mais ampla, que abrange o universo daquilo que pode ser ingerido para manter a vida biológica. E comida, por sua vez, está relacionada a escolhas feitas dentro desse universo, guiadas pelo prazer e por normas de comunhão e comensalidade. Maciel (2004, p. 26) afirma que

Alimentação refere-se a um conjunto de substâncias que uma





pessoa ou grupo costuma ingerir, implicando a produção e o consumo, técnicas e formas de aprovisionamento, de transformação e de ingestão de alimentos. Deste modo, alimentação vai além do biológico, relacionando com o social e o cultural.

No âmbito da compreensão de cultura material, pressupõe o alimento como um dos aspectos imediatos e centrais da existência humana, carregado de valores simbólicos, fonte para entendimento de laços de pertença social e de solidariedade, de aspectos da dinâmica social. Dos seus rituais de produção, preparação e consumo, emergem sua dimensão cultural, sua aceção como comida e elemento definidor de identidade.

Comida é cultura quando é preparada, porque, uma vez adquiridos os produtos-base da sua alimentação, o homem os transforma mediante o uso do fogo e de uma elaborada tecnologia que se exprime nas práticas de cozinha. Comida é cultura quando consumida, porque embora o homem podendo comer de tudo, ou talvez justamente por isso, na verdade não come qualquer coisa, mas escolhe a própria comida, com critérios ligados tanto às dimensões econômicas e nutricionais do gesto quanto aos valores simbólicos de que a própria comida se reveste. Por meio de tais percursos, a comida se apresenta como elemento decisivo da identidade humana e como um dos mais eficazes instrumentos para comunicá-la. (MONTANARI, 2008, p. 16).

No âmbito de cultura alimentar, DaMatta (1997, p. 55) apresenta a seguinte distinção entre alimento e comida:

Para nós brasileiros, nem tudo que alimenta é bom ou socialmente aceitável. Do mesmo modo, nem tudo que é alimento é comida. Alimento é tudo que pode ser ingerido para manter a pessoa viva; comida é tudo que se come com prazer, de acordo com as regras mais sagradas de comunhão e comensalidade. Em outras palavras, o alimento é como uma grande moldura; mas comida é o quadro, aquilo que foi valorizado, escolhido dentre os alimentos; aquilo que deve ser visto e saboreado com os olhos e depois com a boca, o nariz, a boa companhia e, finalmente, a barriga.

Em síntese, o ser humano dispõe de uma extraordinária quantidade de alimentos que podem ser ingeridos e prover suas necessidades orgânicas de existência. Sendo onívoro, isto é, aquele que pode ingerir tudo que o nutre, o ser humano dispõe da liberdade

de eleger o que vai comer a partir de condicionamentos ecológicos, tecnológicos, econômicos, sociais, religiosos, políticos e ideológicos. Segundo Contreras e Arnaiz (2005), essa eleição de alimentos une, em grande medida, a satisfação das necessidades do corpo, dos desejos e gostos pessoais com o tipo de sociedade à qual o indivíduo ou grupo pertencem.

Os autores afirmam ainda que o comportamento alimentar é, de todas as atividades humanas, a que transita no limite entre a natureza e a cultura. Aos sistemas culturais distintos correspondem sistemas alimentares diferentes, afirmam esses autores, sendo que o comportamento alimentar decorre de regularidades e especificidades estabelecidas culturalmente por meio de normas do processo de socialização. Tais comportamentos formam a base da cultura alimentar, que é definida por esses autores da seguinte forma:

el conjunto de representaciones, de creencias, conocimientos y de prácticas heredadas y/o aprendidas que están asociadas a la alimentación e que son compartidas por los individuos de una cultura dada o de un grupo social determinado dentro de una cultura. (CONTRERAS; ARNAIZ, 2005, p. 37).

Essa definição alerta para a necessidade de compreender comportamentos e gostos alimentares distintos; ou seja, um alimento pode ser aceito plenamente por um determinado grupo ou sociedade e ser rejeitado por outros. O que pode ser considerado repugnante para um indivíduo ou grupo pode corresponder ao gosto alimentar de outros. Isso significa que os gostos alimentares também são adquiridos, notadamente pela repetição que se estabelece socialmente, um processo que precede a determinação biológica e aponta para uma importante noção quando se trata de ações de mudanças de atitudes em alimentação.

Essa apresentação conceitual tem por objetivo aproximar o nutricionista de uma discussão da alimentação e nutrição em seus condicionantes históricos, sociais e culturais. Um debate com o fim de apropriação de fundamentos que orientem práticas e modos de agir. Enfim, contribuir para pensar a temática de forma relacional e situada, conforme se discute a seguir.



Pensamento Relacional em Alimentação e Nutrição

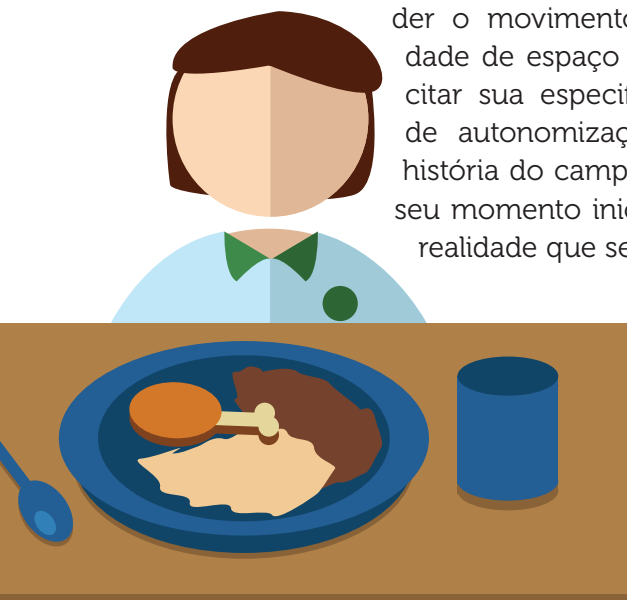
Em que sentido se fala de pensar relacionalmente a temática alimentação e nutrição? No sentido de considerar a temática como um campo de saber (BOURDIEU, 1998) condicionado histórico, social e culturalmente; um espaço de relações objetivas que orientam as relações entre atores dentro do próprio campo e em relação a outros campos. Ou seja, situar o espaço em seus limites e fronteiras, em sua dinâmica interna de luta por poder, apreendendo o conhecimento que ali predomina e as predisposições que orientam o modo de agir, ou seja, o *modus operandi* de seus agentes.

Pierre Bourdieu, autor que se dedica à discussão sobre pensar relacionalmente, afirma que situar saberes e práticas nos limites históricos, sociais e conceituais em que são produzidos e/ou determinados pressupõe a compreensão da gênese social do campo de saber no qual se inserem.

Nessa perspectiva, a gênese de um campo de saber refere-se ao movimento inicial de sua constituição como área de conhecimento ou disciplina acadêmica, quando se desenvolvem estratégias para fixar suas bases, sua especificidade, estabelecendo limites, arcabouço teórico-metodológico e aplicabilidade. (BEZERRA, 2012, p. 158).

No momento inicial ou de emergência, cabe apreender o movimento desse campo, na particularidade de espaço e de recorte que possam explicitar sua especificidade e estratégias de busca de autonomização. Isso significa apreender a história do campo da alimentação e nutrição em seu momento inicial e ir mais além, analisando a realidade que se seguiu para compreender a sua dinâmica até os dias atuais.

Como esse processo se efetiva na prática em um movimento de teoria-ação? Apesar da dificuldade e buscando não simplificar uma situação de



natureza complexa, realiza-se um exercício para pensar sobre uma situação recorrente na prática profissional do nutricionista que trabalha no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): o desafio de agir no enfrentamento da problemática de sobrepeso e obesidade que afeta a população, desenvolvendo atividades de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no espaço escolar.

Como pensar relacionalmente e agir de forma situada frente a esse desafio? O agir diante dessa realidade pressupõe entender suas múltiplas dimensões e interfaces, entendimento que exige ultrapassar o olhar perspectivo do nutricionista em seus saberes específicos.

Implica levantar questionamentos para além da dimensão nutricional, tais como: quais as causas sociais, econômicas e culturais da obesidade e sobrepeso? Com quais saberes o profissional vai ter que dialogar em sua ação de EAN? Qual a relação entre o problema e a gênese do saber em alimentação e nutrição e suas fases posteriores? São perguntas que buscam contextualizar o problema posto, indicar saberes e possíveis modos de agir.

A primeira pergunta que questiona as causas sociais, econômicas e culturais da problemática a ser enfrentada com ações de EAN se volta para uma apreensão da realidade que favoreceu e/ou favorece o aumento exacerbado dos índices de sobrepeso e de obesidade na população. Remete à discussão do fenômeno denominado de transição nutricional, cuja compreensão requer a contribuição e o olhar de saberes como a história, a economia, a educação, a ciência política e o saber popular, dentre outros. Não se trata de afirmar e defender que o nutricionista deva se especializar em todas essas áreas de conhecimento, mas destacar que são saberes cujos olhares ajudam a compreender as interfaces do fenômeno. Nesse sentido, questionamentos outros emergem: por que a população está ficando obesa? Que mudanças sociais, econômicas e culturais desencadearam e reforçaram essa situação? A explicitação de causas favorece uma apreensão situada e conjuntural do fenômeno, predispondo a tomada de decisão que indubitavelmente extrapola ações diretivas e tradicionais de EAN.

O segundo questionamento sobre com quais saberes o profissional vai ter que dialogar remete ao pensar ações que também não podem estar fundamentadas em somente uma área de





conhecimento. Inevitavelmente, há que se lançar mão de conhecimentos da educação, de saberes populares que devem balizar as intervenções pedagógicas em EAN. Em termos práticos, deve-se optar, segundo Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas, por uma pedagogia que fundamente o “uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo e promovam a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis” (BRASIL, 2014b, p. 23). Isto é, a apropriação e a utilização de metodologias que possam levar a resultados efetivos, a mudanças de atitude dos alunos em relação à alimentação. Assim sendo, podem ser ultrapassadas as abordagens predominantes em práticas de EAN que se desenvolveram desde que os nutrólogos diagnosticaram, nas décadas de 1930 e 1940, que a população brasileira era ignorante em termos de alimentação.

A referência a esse diagnóstico e a essa abordagem leva à terceira questão supracitada acerca da relação entre o problema e a gênese do saber em alimentação e nutrição no Brasil. Há um conjunto de estudos (BASTOS; BEZERRA 2016; BEZERRA, 2012; LIMA, 1997, 2000; VASCONCELOS, 2001a, 2001b) que analisam o momento inicial da emergência do campo de saber em alimentação e nutrição.

As propostas práticas na área de alimentação e nutrição apresentavam-se como marcadamente intervencionistas, difundidas com termos indicativos de ações de mobilização como campanha e cruzadas alimentares, priorizando trabalhadores e escolares. (BEZERRA, 2012, p. 174-175).

Partindo de uma interpretação higiênica e eugênica dos problemas de alimentação e nutrição e considerando o diagnóstico de ignorância alimentar da população brasileira, os nutrólogos da época basearam suas propostas de intervenção em tendências pedagógicas que predominavam no campo educacional. Na proposição de educação alimentar e nutricional em massa, fica evidente a influência de ideias educacionais como o *entusiasmo pela educação* e o *otimismo pedagógico*, que pressupõem a educação como um instrumento de redenção social.



Como estratégias indicadas para a ação, estavam o *aprender a fazer*, *fazendo*, o exemplo prático, a serem aplicados em espaços como restaurantes populares, escolas, hortas. Ou seja, apontavam metodologias fundamentadas nos princípios da pedagogia renovada ou escola nova, marcadamente pragmática e instrumentalista, que se contrapunha aos métodos da pedagogia tradicional. Contudo, essa orientação se restringia à fundamentação teórica, uma vez que a prática se orientou pelo *modus operandi* da escola tradicional, buscando transmitir ensinamentos sobre alimentação saudável de forma prescritiva e predominantemente por meio de materiais escritos, apesar da preponderância da população analfabeta à época (BEZERRA, 2012, p. 175-176).

Dentre esses recursos pedagógicos utilizados para educação alimentar e nutricional que predominaram a partir da década de 1930, encontram-se as cartilhas. Em análise desses meios de transmissão de conhecimentos, publicados nas décadas de 1930 e 1940, Bastos e Bezerra (2016, p. 189) afirmam que

As regras e convenções apresentadas nas cartilhas indicam que os autores oscilavam entre uma prática educativa próxima dos princípios da Escola Nova e a prescrição ou ação comum da pedagogia tradicional. Propunham eles que o povo aprendesse a se alimentar e ensinasse o que aprendeu; tal estratégia potencializaria a difusão desse saber e a efetivação das prescrições apresentadas nas cartilhas. Segundo eles, por meio da aprendizagem prática e das prescrições contidas nas cartilhas, a educação era o principal meio para resolver o problema alimentar no Brasil.

Esse recurso pedagógico para ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) ainda se destaca nos dias atuais, e estudos mostram que uma de suas principais características iniciais ainda permanece – o caráter prescritivo. De forma direta, sem considerar a complexidade da problemática da alimentação e nutrição, as cartilhas geralmente persistem em indicar, de forma direta, o que deve e o que não deve ser feito, o que se deve ou não comer. Geralmente desconsideram a dimensão subjetiva e cultural do ato de alimentar-se, bem como as condições objetivas de seus destinatários para colocarem em prática seus preceitos sobre alimentação saudável (ALCÂNTARA, 2008).



A intenção e a relevância de seu uso são inquestionáveis, porém há inadequações na forma de utilização dessas cartilhas, de seus conteúdos, o que não significa que sejam inapropriados para EAN. Trata-se de um instrumento pedagógico de notável contribuição para a área. Entretanto, sua utilização para transmitir conhecimentos de forma direta sem considerar a complexidade do assunto e seu potencial de questionar a realidade pode se mostrar ineficaz. Esse fato ensina que, na escolha de materiais didáticos, mesmo que seja uma cartilha, deve haver o cuidado para não se cair na armadilha de construção de um recurso didático bem elaborado em termos de conteúdo, todavia limitado quanto ao potencial de promoção de práticas autônomas e voluntárias de alimentação saudável, conforme as orientações atuais sobre ações de EAN indicadas pelo Marco de Referência de EAN para as políticas públicas. Também não poderia ser uma ação exclusiva de um pedagogo que carece de conhecimentos específicos, e, assim, a inadequação seria de ordem de essência (alimentação e nutrição), de conteúdo. Dessa forma, emerge a necessidade de articulação de saberes.

Essa situação é indicativa também da falta de diálogo entre saberes indispensáveis à produção de uma cartilha sobre alimentação saudável – a nutrição, a educação/pedagogia, a cultura. Não se trata de tornar o nutricionista pedagogo ou antropólogo, entretanto desenvolver a predisposição de pensar de forma relacional, de mobilizar diferentes saberes que são exigidos para uma prática profissional policompetente (MORIN, 2000), habilidade discutida em outro capítulo deste livro. E aponta também para



a natureza intersetorial de ações de EAN, conforme explicita o Marco de Referência de EAN.

Esse exercício de pensamento busca destacar a complexidade do desafio de desenvolver ações de EAN, situando o problema historicamente em suas múltiplas relações e explicitando a necessidade de diálogo com outras áreas de conhecimento. Essa prática não significa a chegada a um plano de ação ideal, mas o desenvolvimento da predisposição do profissional para o pensamento crítico e situado. Predisposição que deve incorporar o hábito de questionar cotidianamente seus conhecimentos, seus pressupostos e preconceitos, suas ações, suas escolhas mesmo aquilo que pode se apresentar como uma ação simples, como o caso da opção por determinado recurso pedagógico para EAN. Questionamento que precisa ser situado em função da dinâmica passada e presente do campo da alimentação e nutrição de suas interfaces.

Pressupondo a alimentação como um tema determinante na formação de identidades individuais e coletivas, carregado de significados, crenças, tabus, valores étnicos e sentimentos de pertença territorial, este capítulo buscou introduzir conceitos de alimentação e nutrição a partir das Ciências Humanas, bem como a noção de pensamento relacional, discutindo aspectos da gênese do saber em alimentação e nutrição no Brasil.





Capítulo 5

EAN em Perspectiva Histórica:
Ações e Enfoques Predominantes



Historicamente, e também no plano conceitual, houve progressivas mudanças notadamente nos pressupostos e enfoques teóricos, bem como na indicação de práticas de educação alimentar e nutricional (EAN) desde que essa temática começou a ser pesquisada e pautada como objeto de intervenção do Estado brasileiro até os dias atuais.

Como afirmado anteriormente, a discussão sobre EAN e as propostas de ações emergiram entre meados da década de 1930 e início da década de 1940, partindo do pressuposto de que o problema alimentar no Brasil, inclusive a desnutrição predominante na época, era resultado principalmente da ignorância alimentar da população.

Esse diagnóstico se sustentava na produção científica seminal desse campo de saber em que predominavam os inquéritos alimentares, as pesquisas sobre as bases da alimentação racional, sobre a realidade alimentar da população – estudada por regiões e no plano nacional, por populações e grupos específicos – e sobre as propostas de intervenção em EAN.

Destacavam-se os inquéritos alimentares fundados na metodologia de orçamento e padrão de consumo alimentar aplicados a populações e grupos específicos: classificados por idade – crianças, adultos, idosos; por localização territorial – urbano, rural, sertão, litoral, Amazônia; por ocupação – operários, trabalhadores rurais, estudantes, militares (LIMA, 2000; VASCONCELOS, 2001a).

Esses estudos não somente foram utilizados para reforçar a tese de ignorância alimentar como constataram que ela atingia tanto a população pobre quanto a população que designavam como abastada. Contudo, trazem como marca a interpretação crítica do problema, pois afirmavam que a situação se agravava na população pobre devido às precárias condições socioeconômicas. Relação entre a má alimentação e os determinantes sociais representa o início de uma crítica à avaliação então dominante de que as causas da má alimentação da população, e consequentemente sua saúde e sua capacidade produtiva, fundavam-se em questões raciais.

O problema alimentar, segundo esses estudos, assim se caracterizava: inadequação do regime alimentar, com deficiências quantitativas e qualitativas; consumo insuficiente de leite, verdu-

ras, frutas e sucos; superstições alimentares. Problemática que se agravava com as precárias condições de higiene e de saúde, cabendo à ciência da alimentação e nutrição intervir para reversão desse quadro (BEZERRA, 2012; CASTRO, 1937; LIMA, 1997, 2000). E o que propunham?

Tendo por base esse diagnóstico, os autores dos inquéritos propõem o desenvolvimento de cruzadas de educação alimentar, com a finalidade de educar o povo com hábitos alimentares corretos, racionais, necessários à constituição de um Estado sadio, forte e trabalhador. Esse aspecto conclusivo e prescritivo que recomendava a difusão do conhecimento sobre alimentação racional é recorrente nos resultados dos estudos da época. (BEZERRA, 2012, p. 161).

Nesse contexto, alguns estudiosos se destacaram também por discutirem o problema alimentar priorizando uma abordagem social e por elaborarem propostas de programas e políticas alimentares de natureza educativa com o fim de ensinar a população a se alimentar de forma adequada, dentro dos princípios da alimentação racional. Distinguiram-se, dentre tantos, os seguintes autores: Alexandre Moscoso, Dante Costa, Francisco Pompêo do Amaral, José Messias do Carmo, Josué Apolônio de Castro, Mário Rangel, Orlando Parahym, Peregrino Júnior, Ruy Coutinho, Thalino Botelho, Walter Santos.

Tais intelectuais propunham ações de EAN que iam desde a inserção de conhecimentos sobre nutrição nos currículos escolares a intervenções de natureza governamental. Com base nessas indicações, o Estado brasileiro começou a implantar políticas públicas destinadas à superação do problema alimentar da população em geral e a favorecer o acesso da classe trabalhadora aos alimentos indispensáveis. Nesse contexto, foram criados o Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS), em 1940, política pioneira de alimentação e nutrição de abrangência nacional, e, 15 anos depois, a Campanha de Merenda Escolar.

Segundo Peregrino (1949, p. 57), o SAPS funcionou entre 1940 e 1967, alcançando quase todos os estados do país, desenvolvendo ações em função de quatro grandes tarefas: “a assistência alimentar, a educação alimentar, a pesquisa científica no campo da nutrição e a formação de técnicos em alimentação”.





Assim, o SAPS procurou realizar parte das proposições dos estudos sobre alimentação, criando restaurantes populares, postos de subsistência e cursos de formação específica – visitadoras de alimentação, nutricionistas e nutrólogos.

Nos restaurantes populares, concebidos como espaços de EAN, os trabalhadores vinculados à previdência social deveriam ser submetidos a uma rotina de alimentação racional e balanceada que favorecesse a aquisição de hábitos alimentares saudáveis. Os cardápios desses restaurantes deveriam ser elaborados por um especialista em nutrição, sem que seus usuários tivessem a liberdade de escolha sobre o que comer.

Dante Costa, médico nutrólogo que se dedicou com afinco à problemática de difusão e ensino de conhecimentos sobre alimentação saudável, afirmava que

nos países em que é baixo o nível de educação alimentar do povo, não devem ter cardápios à escolha e sim cardápios obrigatórios, completos, organizados por um dietólogo (COSTA, 1951, p. 282).

Esse nutrólogo, destacado pela dedicação à questão de educação alimentar nutricional, também desenvolveu estudos sobre o potencial educativo das hortas escolares, bem como foi pioneiro na elaboração de cardápios da merenda escolar com a inclusão de produtos regionais, ainda na década de 1940. Segundo Frota (2011), a obra de Dante Costa contribuiu para que diferentes ambientes – escolas, residências, jardins e quintais – pudessem ser utilizados para atividades de cultivo de alimentos com o fim de minimizar as dificuldades socioeconômicas e melhorar a qualidade de vida dos brasileiros, especialmente os mais pobres.

Nos postos de subsistência do SAPS, o trabalhador tinha acesso, no varejo, a preços subsidiados pelo governo federal, a gêneros alimentícios de primeira necessidade – feijão, arroz, farinha, milho, carne seca etc.

No âmbito da cruzada de educação alimentar e nutricional, o SAPS criou cursos de formação específica em alimentação e nutrição com o fim de dotar o país de um corpo de especialistas com a competência não somente para produção de conhecimentos na área, como era o objetivo da formação de nutrólogos. Assim,

foram pensados e criados cursos de formação de profissionais para atuação junto à população – nutricionistas, visitadoras de alimentação e dietista.

Dentre tais profissionais, cabe destacar as visitadoras de alimentação, a quem era atribuído o papel de atuar diretamente junto à população no desenvolvimento de ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN).

Na cidade de Fortaleza, foi criada a Escola de Visitação Alimentar (EVA) ou Escola de Nutrição Agnes June Leith, que funcionou entre os anos 1944 e 1966. Essa instituição tinha por finalidade formar pessoal destinado a orientar as populações do interior do Brasil, principalmente das regiões Norte e Nordeste, para o melhor aproveitamento de suas possibilidades de alimentação. Ou seja, objetivava formar profissionais para o desenvolvimento de ações de EAN (CIDRACK, 2011).

O serviço de visitação alimentar, no âmbito do SAPS, dirigia-se às donas de casa, a quem as visitadoras deveriam difundir os princípios da alimentação racional por meio de atividades práticas, bem como levar informações sobre orçamento doméstico e aproveitamento integral dos alimentos.

Durante as visitas domiciliares, as visitadoras organizavam um inquérito social e alimentar sobre cada família, instrumento que servia de base para o desencadeamento de ações de dois tipos – de educação alimentar e criação de condições de melhoria da renda familiar. O segundo tipo de ação tinha por finalidade desenvolver habilidades de administração de orçamento doméstico e promover alguma qualificação que pudesse melhorar a renda familiar, tais como cursos de corte e costura e bordado, para as mães; para crianças e jovens, ofícios, como carpintaria etc. (CIDRACK, 2011).

No trabalho de campo, junto às donas de casa, as visitadoras utilizavam, dentre outras, a metodologia e a organização de trabalho dos Clubes dos 4E, que eram uma adaptação para a realidade brasileira da metodologia e da organização dos Clubes dos 4-H (*Head, Heart, Hands, Health*), que funcionavam nos Estados Unidos da América. Nesse país, o método foi desenvolvido diante da constatação das limitações da metodologia de propagação de conhecimentos que utilizava somente exposições e aulas teóricas. Orientava-se pelo princípio de “aprender a fazer, fazendo”, que se funda nas ideias





pedagógicas escolanovistas. Os 4E representavam, na atuação das visitadoras, os princípios do trabalho educativo, norteado pelas palavras educação, espírito, esforço e êxito (CIDRACK, 2011).

A estratégia pedagógica do *aprender a fazer fazendo* se orientava pelos princípios pragmáticos e instrumentais desenvolvidos por pensadores da pedagogia renovada, notadamente pelo estadunidense John Dewey, e se difundiram no meio educacional brasileiro a partir da década de 1920.

Desse modo, se, por meio dos restaurantes populares, atingia-se o trabalhador em sua rotina alimentar diária, no mundo do trabalho, difundindo preceitos de alimentação adequada; por intermédio da visitação alimentar, contemplava-se o espaço dos lares, levando conhecimento às donas de casa. O pretendido ciclo da cruzada alimentar se completaria quando a intervenção do Estado atingiu em 1955 o mundo da escola, por meio da criação da Campanha de Merenda Escolar, que foi criada também com o propósito de EAN por meio da formação de pessoas com hábitos alimentares adequados, saudáveis, o que resultaria futuramente em trabalhadores fortes e produtivos, necessários ao desenvolvimento econômico do país.

A Campanha de Merenda Escolar foi instituída pelo Decreto n.º 37.106, de 31 de março de 1955, como continuidade da iniciativa ocorrida em 1954, quando a Comissão Nacional de Alimentação, sob a presidência de Josué de Castro, criou o Programa de Alimentação Escolar, que visava ao “desenvolvimento de um plano de racionalização dos programas de merenda escolar já existentes no país e sua extensão aos setores ainda não por eles atingidos” (SANTOS; PAES, 1955, p. 3).

Na introdução da *Cartilha de merenda escolar*, documento oficial publicado pelo Ministério da Educação em 1954 com a finalidade de levar ao público as informações e orientações sobre essa política, Josué de Castro afirma que

Através desse programa as crianças devem receber uma suplementação alimentar capaz de corrigir ou pelo menos de minorar as deficiências nutritivas do cardápio habitual de seus lares. Além desse aspecto assistencial, proporciona a instituição da merenda uma excelente oportunidade para o desenvolvimento de atividades de tipo educacional, tão importante para a formação de bons hábitos alimentares. (SANTOS; PAES, 1956, p. 1).

Dos oito objetivos da merenda escolar apresentados nessa cartilha, pelo menos quatro se relacionam a propósitos educativos:

[...] 3 – Pela merenda, as crianças adquirem bons hábitos de alimentação, aprendendo objetivamente a importância e o valor dos alimentos para sua vida. 4 – Constitui, também, uma oportunidade para o desenvolvimento de programas de educação alimentar, aos quais devem ser associados aos demais ensinamentos ministrados na escola. 5 – Nas comunidades, o estabelecimento de programas de merenda escolar em geral aumenta o interesse das famílias na boa alimentação das crianças. [...] 7. Também os bons hábitos alimentares e os conhecimentos de alimentação adquiridos pelos alunos vão influir em seus lares, melhorando as condições gerais de nutrição da coletividade. (SANTOS; PAES, 1955, p. 7-8).

Apesar de não ser vinculada ao SAPS, mas sim à Comissão Nacional de Alimentação, a política de alimentação escolar nasce com a designação de campanha nacional, o que demonstra seu alinhamento com o propósito de mobilização em massa da cruzada alimentar, em busca da superação do problema alimentar, completando assim o ciclo de intervenção do Estado em três espaços: trabalho, residência e escola.

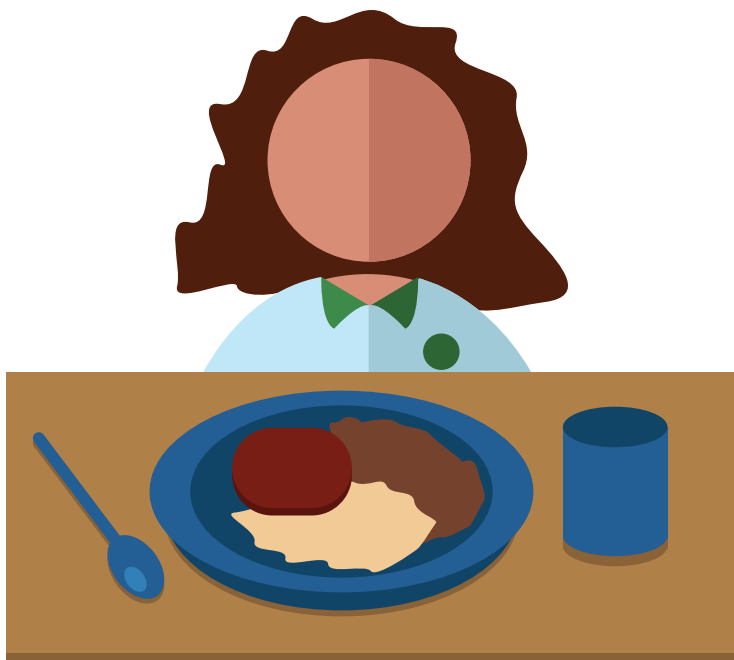
Desse conjunto amplo de políticas de alimentação e nutrição, os restaurantes e os postos de subsistência do SAPS sobreviveram até a década de 1960. Fala-se de sobrevivência, porque, mesmo existindo em quase todo o território nacional, suas ações foram limitadas, em se tratando de universalização dos serviços que ofereciam, e marcadas por um atendimento com muitas interrupções. Em seus propósitos de educação alimentar e nutricional (EAN), partiam de um enfoque pedagógico baseado na ideia de aprender a comer comendo, próprio da pedagogia renovada, porém sua prática resultou autoritária, não conseguindo se desvencilhar dos princípios da pedagogia tradicional. Não adquiriu o caráter educativo vinculado a uma abordagem crítica que considerasse não somente as condições concretas de as pessoas executarem seus ensinamentos, como também a compreensão da complexidade do ato de alimentar-se e de educar, aspectos indispensáveis à busca de uma práxis educativa que produza mudanças de atitudes em relação à alimentação.





O campo da educação alimentar e nutricional não diz respeito apenas à transmissão de conhecimentos científicos ou culinários, mas, como educação, à compreensão, ao entendimento, ao cotejamento sadio e responsável entre “disposição mental para” e “desejo de”. Diz respeito à aquisição de conhecimentos, lembrando que só adquirimos os conhecimentos que nos deleitam, que nos seduzem ou que são necessários à vida prática. Por essa razão, o ponto de partida da educação alimentar e nutricional não é a informação, mas a sensibilização. Para educar em alimentação é preciso primeiramente ir até onde o educando está, compreender o seu contexto e, então, convidá-lo a transitar conosco pelas nossas ideias e preocupações. (BOOG, 2013, p. 58).

Por sua vez, a alimentação escolar, política de alimentação e nutrição de maior amplitude e longevidade no Brasil, permanece, nos dias atuais, em busca de concretização de parte de seus fins, definidos desde 1955. O objetivo de suprir parcialmente as necessidades nutricionais diárias dos escolares, no tempo em que permanecem na escola, foi atingido plenamente, uma vez que, a partir da década de 2000, a alimentação escolar universalizou-se, contemplando todos os alunos da educação básica. Contudo, em relação aos objetivos supracitados de Educação Alimentar e Nutricional (EAN), o Programa Nacional de Alimentação Escolar, em seus 60 anos, não conseguiu avançar.



Há uma barreira entre o que acontece na escola – nas salas de aulas e em seus diversos outros cenários e momentos educativos – e a alimentação escolar. Estudos constataam que a dimensão pedagógica e educativa da alimentação escolar é pouco ou nada explorada nesses espaços. Há décadas, tem havido tentativas. Porém, no espaço escolar, não obstante as experiências exitosas pontuais, como a horta escolar, que Dante Costa já propunha na década de 1940, não existem práticas consistentes e continuadas de EAN.

Conforme já afirmado, tentativas e proposições aconteceram. Na década de 1960, o Ministério da Educação e a Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE) lançaram o Programa de Educação Alimentar para o Curso Primário. Essa publicação, que reafirma a educação alimentar como finalidade precípua da CNAE, tinha por objetivo “coordenar o estudo dos problemas de alimentação com o currículo do curso primário, criando hábito e dando aptidão ao aluno para orientar seu próprio padrão alimentar” (CARVALHO, 1965, p. 3). Afirma não se constituir em uma disciplina a mais no currículo do ensino primário, sendo que os conceitos e atividades que apresenta deveriam ser incorporados aos conteúdos das diferentes matérias das quatro séries do ensino primário. Em sua organização, segue um formato em que são apresentados conceitos relacionados à alimentação aos quais se vinculam sugestões de atividades direcionadas à formação de atitudes e habilidades positivas de educação alimentar dos alunos. Foi mais uma iniciativa sem êxito.

Nas décadas de 1970 e 1980, as ações desenvolvidas obtiveram resultados mínimos e foram exemplares de práticas que valorizam somente o aspecto nutricional dos alimentos em detrimento das dimensões culturais e sensoriais. E não eram tomadas como estratégia de políticas públicas (BRASIL, 2012, p. 17).

As características limitantes das práticas desenvolvidas até então levaram, de um lado, a resultados questionáveis; de outro, à desqualificação da EAN enquanto sua legitimidade e o seu papel. Assim, até a década de 1990, a EAN foi pouco valorizada como disciplina e como estratégia de política pública. No entanto, o acúmulo de evidências que apontavam os hábitos alimentares





como fatores determinantes para o aumento, em todo o mundo, das doenças crônicas a EAN passou a ser considerada como uma medida necessária para formação e proteção de hábitos saudáveis. (BRASIL, 2012, p. 17)

Ressalta-se que, durante esse período, uma característica permaneceu: a não articulação entre alimentação e nutrição por meio de uma ação educativa. Ressaltava-se ou educação alimentar ou educação nutricional.

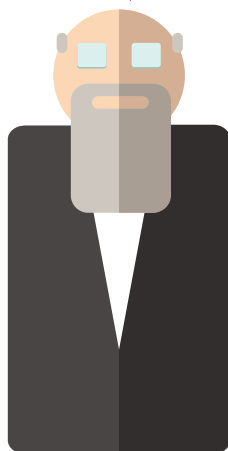
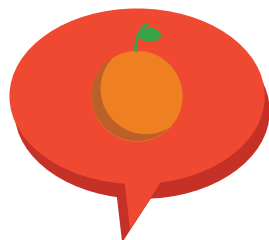
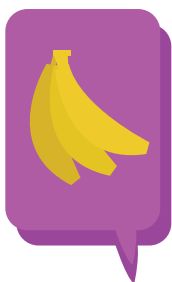
Esse cenário passa por mudanças a partir de 2003, quando começa a acontecer um aumento substantivo de ações de EAN protagonizadas pelo Governo Federal em alguns âmbitos, como os restaurantes populares, que voltaram à cena 37 anos depois de extintos no âmbito do SAPS, e o Programa Nacional de Alimentação Escolar, que foi requalificado e fortalecido.

Planos de ação foram traçados, leis foram promulgadas e materiais didáticos foram distribuídos. Contudo, a escola permanece distante do assunto e dos preceitos da Lei n.º 11.947/2009, que estabelece

a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino aprendizagem, que perpassa o currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional. (BRASIL, 2009, p. 2).

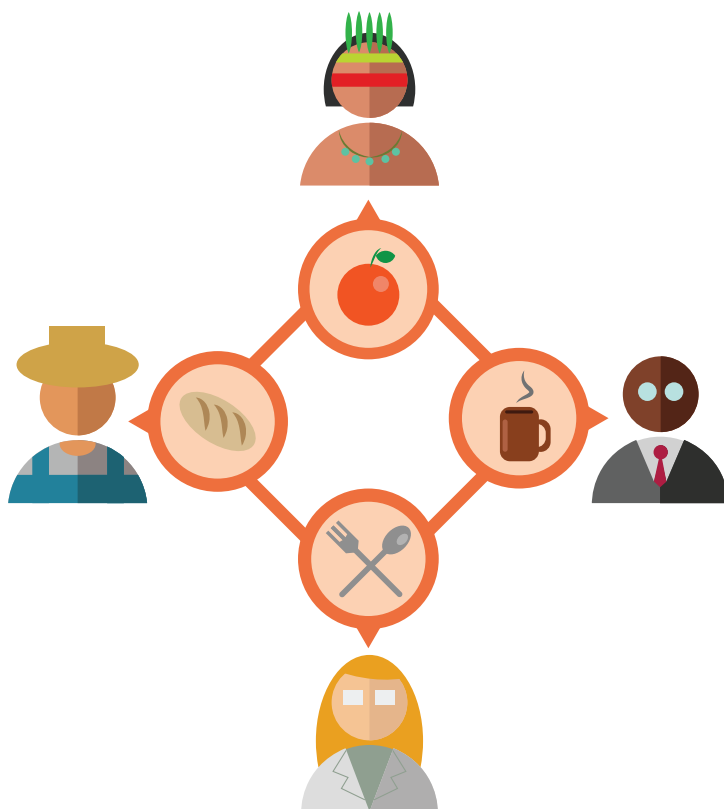
Ou seja, alimentação escolar no espaço da escola ainda significa tão somente uma ação de suplemento alimentar desvinculada do currículo e das atividades pedagógicas, ao contrário do que determinam a Portaria n.º 1.010, de 8 de maio de 2006 (BRASIL, 2006a), e a Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009 (BRASIL, 2009).

Apesar dos poucos avanços em termos práticos, o cenário para ações de EAN foi substancial e positivamente transformado pelo conjunto de medidas governamentais e por ações orientadas para uma política nacional de segurança alimentar e nutricional.



3

Educação Alimentar e Nutricional e Dialogicidade



Nos capítulos 6 e 7, são discutidas as ideias pedagógicas que influenciaram tanto a educação escolar brasileira como as concepções e práticas de EAN no Brasil. Caracteriza-se cada tendência pedagógica, para em seguida destacar e aprofundar a pedagogia dialógica em seus fundamentos e estratégias metodológicas ativas e dialógicas.



Capítulo 6

Fundamentos para o
Desenvolvimento de
EAN numa Perspectiva
Dialógica e Relacional



Ao longo do tempo em que se discute e se intenta praticar Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no Brasil, têm predominado enfoques educacionais prescritivos, ora baseados na pedagogia tradicional e suas respectivas estratégias metodológicas, ora fundamentados em referenciais da pedagogia renovada associados a estratégias pedagógicas tradicionais.

Dessa forma, aconteceram muitas ações, todavia sem resultados efetivos. Contudo, a partir de meados da década de 2000, tais práticas começam a ser questionadas, e novas orientações pedagógicas emergem como mais favoráveis, notadamente aquelas que apresentam estratégias metodológicas ativas, dialógicas e consideram a dimensão cultural e histórica do alimento e do ato de comer.

O conceito de EAN se aperfeiçoa indicando que suas práticas devem se pautar pela busca de autonomia e espontaneidade. Autonomia construída por meio do questionamento e da compreensão crítica da realidade, bem como do desenvolvimento de uma postura ativa em relação à mesma.

Espontaneidade, no conceito de EAN, refere-se a mudanças de hábitos alimentares por vontade própria da pessoa, de forma voluntária. Assim, o desenvolvimento de predisposição para uma postura ativa e para práticas autônomas pressupõe a utilização de uma pedagogia ativa, dialógica e questionadora.

Tendo em vista apresentar ao nutricionista uma fundamentação pedagógica que o auxilie na superação do modelo caracterizado por práticas tradicionais, prescritivas, autoritárias e passivas em EAN, este capítulo discute fundamentos da Pedagogia Dialógica ou Pedagogia de Paulo Freire. Essa pedagogia foi selecionada, porque se apresenta como aquela que reúne os fundamentos e pressupostos mais adequados para condução de ações de EAN problematizadoras, dialógicas e ativas, conforme princípios postos em documentos oficiais orientadores, como o Marco de Referência de EAN para as Políticas Públicas e o Guia Alimentar para a População Brasileira.



Inicialmente, há uma introdução sobre as principais tendências pedagógicas que influenciaram não somente a educação escolar brasileira, a partir do início do século XX, como também a concepção e as ações de EAN. Em seguida, destaca-se a pedagogia de Paulo Freire ou pedagogia freireana, momento em que são apresentados e debatidos conceitos de compromisso, solidariedade, ação-reflexão, humanismo, assim como as noções de consciência crítica e consciência ingênua. Finalizando, argumenta-se acerca do dilema humanismo-tecnologia e a tentação tecnicista, na perspectiva da EAN.

Tendências Pedagógicas na Educação Brasileira

Entre os autores que estudam o assunto, há consenso sobre a existência de duas vertentes de tendências pedagógicas que têm orientado práticas educacionais escolares e não escolares no Brasil: a liberal e a progressista.

A pedagogia tradicional integra as tendências pedagógicas de orientação liberal juntamente com a pedagogia renovada e o tecnicismo educacional. A segunda vertente, de cunho progressista, é formada pela pedagogia dialógica, também chamada de pedagogia do oprimido ou pedagogia de Paulo Freire, e a pedagogia crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 1994; LUCKESI, 2011).

Tendências pedagógicas liberais

Ressalta-se, inicialmente, que o termo liberal, que designa esse grupo de tendências, não tem relação com mudanças sociais, uma vez que busca a manutenção das estruturas sociais.

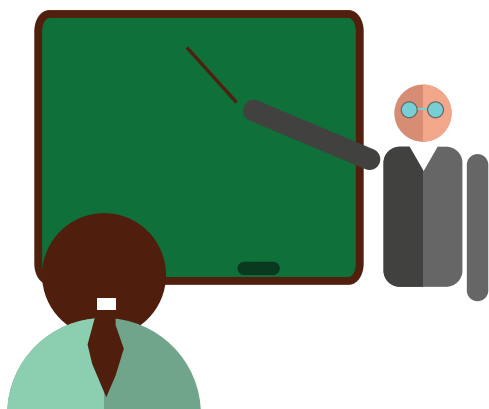
As pedagogias liberais se fundamentam na ideia de que a escola tem por fim a preparação dos indivíduos para exercer papéis na sociedade de acordo com suas aptidões pessoais. Para tanto, as pessoas precisam aprender valores referentes às normas vigentes na sociedade de classes por meio de uma cultura individualista. Apesar de defender a igualdade de oportunidades, desconsidera a igualdade de condições (LUCKESI, 2011).

Pedagogia tradicional

Até o início do século XX, predominou, na orientação da educação escolar brasileira, a pedagogia tradicional, de essência liberal, cuja chegada ao Brasil remonta ao século XVI com os jesuítas, missionários católicos da Companhia de Jesus que vieram com os portugueses imbuídos da missão de evangelizar, ensinar a língua portuguesa aos indígenas e promover a escolarização dos filhos dos colonizadores que aqui se instalaram.

Na pedagogia tradicional, o professor é o centro do processo educativo, e a principal estratégia de ensino é a exposição oral, que se realiza mediante uma lógica e uma sequência de transmissão. O aluno é receptor passivo dos conteúdos, os quais deve

repetir e memorizar de forma mecânica, sem discussão e sem estabelecer relação com a sua realidade. Assim, a aprendizagem é receptiva, automática, não estimula a atividade mental do estudante nem o desenvolvimento de seu intelecto. (LIBÂNEO, 1994). E a avaliação é restrita a exames nos quais o aluno deve demonstrar sua capacidade de memorização dos conteúdos ensinados.



Pedagogia renovada

Também chamada de pedagogia da escola nova por alguns autores, a pedagogia renovada chegou ao Brasil no final do século XIX e ficou conhecida nas primeiras décadas do século XX. Divide-se em correntes, dentre as quais, a progressivista, a ativista-espiritualista, a culturalista, a piagetiana, a montessoriana, estando todas ligadas ao movimento da escola ativa, que emerge no final do século XIX em contraposição à pedagogia tradicional (LIBÂNEO, 1994).

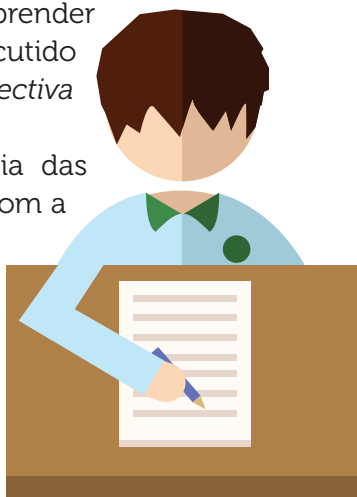
As ideias e práticas escolanovistas integraram um projeto de educação orientado pelo otimismo pedagógico, princípio liberal que pregava a reconstrução da sociedade através da educação.



Na pedagogia renovada, ao contrário da pedagogia tradicional, o professor deixa de ser o centro da atividade escolar, posição que passa a ser ocupada pelo aluno ativo. Tem como foco o aprender a aprender ou aprender a aprender fazendo, ou seja, os alunos são colocados frente a situações ativas de aprendizagem nas quais, por si próprios, mobilizam atividades intelectuais de criação, de expressão verbal, escrita e plástica. Nesse sentido, o aprender a aprender fazendo não significa a utilização de atividades manuais como estratégia de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 1994).

A tendência pedagógica renovada influenciou sobremaneira as propostas de educação alimentar e nutricional (EAN) que se desenvolveram no Brasil entre o meio da década de 1940 e meados da década de 1960. A aprendizagem dos conhecimentos sobre alimentação adequada e saudável deveria ocorrer principalmente por meio da estratégia aprender a comer comendo, conforme discutido no capítulo intitulado *EAN em perspectiva histórica* deste livro.

Luckesi (2011) afirma que a história das ideias pedagógicas liberais começou com a pedagogia tradicional e evoluiu com a pedagogia renovada. Entretanto, essa evolução não significou a substituição da primeira pela segunda, porém uma recomposição da hegemonia burguesa, uma vez que ambas convivem na prática escolar.



Tecnicismo educacional

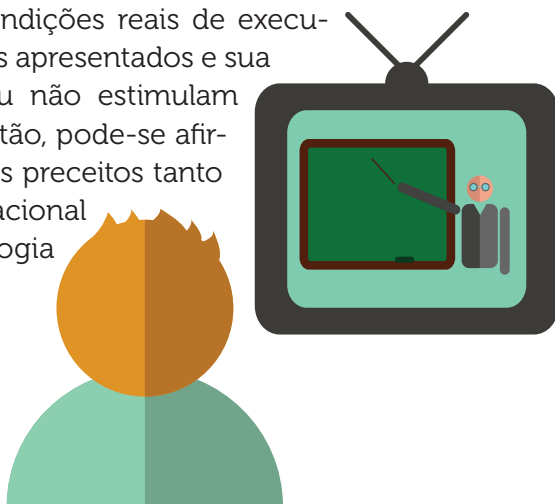
Ainda no âmbito das tendências pedagógicas de cunho liberal, conforme afirmado acima, há o tecnicismo educacional que se gestou no Brasil a partir da década de 1950. Ganhou força após o regime militar que se instalou no país a partir de 1964, sendo imposto como referência oficial de métodos pedagógicos que buscavam a adequação da educação aos propósitos ideológicos, políticos e econômicos que orientavam o regime de exceção. Fundamenta-se na teoria behaviorista da aprendizagem e na



abordagem sistêmica do ensino, buscando instruir o aluno por meio de estratégias de estímulo e resposta. O professor é um administrador e executor de ações de planejamento e condução de estratégias passivas e instrumentais que levem a uma aprendizagem técnica, passiva e instrumental (LIBÂNEO, 1994).

De acordo com Luckesi (2011), na tendência liberal tecnicista, a educação fica subordinada à sociedade e tem por fim a preparação de recursos humanos adequados às metas sociais e econômicas estabelecidas. Ou seja, a educação e suas tecnologias possuem a incumbência de treinar, mesmo que cientificamente, os alunos, para que se ajustem à realização dessas metas. Nesse sentido, a educação é um recurso tecnológico por excelência, tendo em vista maximizar a produção econômica e garantir o funcionamento ajustado da sociedade.

Os recursos didáticos, como livros, cartilhas e vídeos pedagógicos, geralmente seguem os princípios do tecnicismo educacional. No campo da EAN, esses recursos predominaram dentro de uma lógica de planejamento e organização de conteúdos em formatos direcionados ao estímulo do aprendizado individual em função do objetivo preestabelecido de aprender a se alimentar de forma adequada e saudável. Considerando que são recursos pedagógicos que trazem predominantemente conhecimentos prescritivos e normativos com o objetivo de mudanças de atitudes das pessoas em relação à alimentação; considerando que não questionam as condições reais de execução dos conhecimentos apresentados e sua adequação cultural, ou não estimulam tal questionamento, então, pode-se afirmar que se alinham aos preceitos tanto do tecnicismo educacional quanto dos da pedagogia tradicional.



Tendências pedagógicas progressistas

Em posição contrária às tendências pedagógicas liberais, estão as tendências de cunho progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia dialógica ou pedagogia freireana.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos

A pedagogia crítico-social dos conteúdos valoriza os conhecimentos escolares que devem ser apropriados de forma crítica, tendo em vista a superação da realidade social. Considerando que a função da escola pública é de natureza social e política, a concepção de ensino e aprendizagem não se restringe à apropriação dinâmica pelos educandos de conteúdos escolares, nos moldes da pedagogia renovada, tampouco percebe como suficiente a tomada dos problemas sociais como conteúdos significativos. Dessa forma, essa pedagogia intenciona uma síntese, um salto de qualidade em relação às características da pedagogia tradicional, fundada na apreensão passiva de conhecimentos, e da pedagogia renovada, que coloca o aluno em situação ativa de aprendizagem, porém sem crítica à realidade (LIBÂNEO, 1994).

Em termos de estratégias de ensino e aprendizagem, essa pedagogia prioriza a análise crítica dos conteúdos em função da realidade social, a relação teoria e prática e a relação experiência e saber. O professor é considerado um mediador de um processo de apropriação crítica dos conhecimentos pelos alunos que leve ao desenvolvi-

mento de capacidades e habilidades para criticar a realidade e transformá-la. Nesse sentido, o aluno é considerado um sujeito transformador.

A mediação do conhecimento consiste em promover as condições de apreensão crítica dos conhecimentos por meio do confronto entre





os conteúdos escolares e a experiência imediata dos educandos, excluindo a diretividade do processo (LUCKESI, 2011).

A não diretividade na mediação dos conteúdos tem em vista evitar que a aprendizagem se transforme num processo de inculcação, o que pode acontecer pela apreensão dos conhecimentos em si sem relação com a realidade dos educandos ou por meio da aprendizagem conduzida exclusivamente pela visão de mundo e valores do educador.

Em síntese, a pedagogia crítico-social dos conteúdos defende os interesses predominantes na sociedade, atribuindo à educação escolar e aos processos educativos em geral a responsabilidade de promover junto aos alunos o domínio de conteúdos escolares que os levem ao pensamento racional, ao desenvolvimento da reflexão crítica sobre a realidade social, resultando na capacidade para o exercício do papel de protagonistas na transformação da sociedade e de si mesmos.

A pedagogia dialógica

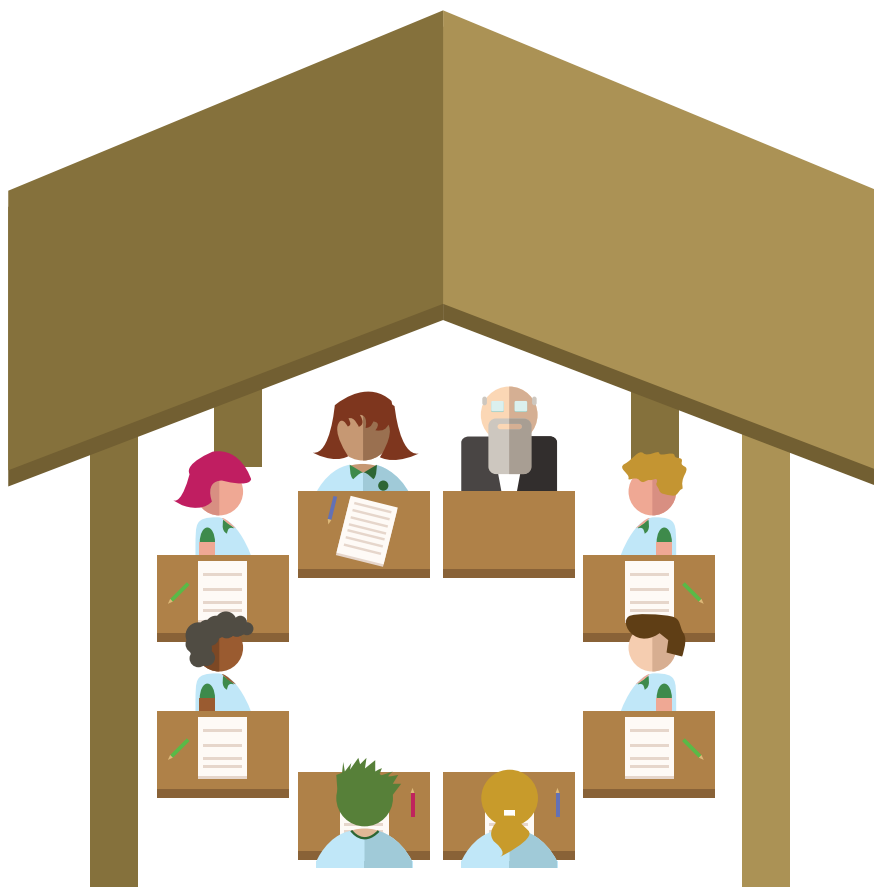
Essa pedagogia foi concebida e desenvolvida pelo educador brasileiro Paulo Freire. Parte do pressuposto de que a finalidade da educação é a formação de homens conscientes capazes de promover a transformação das estruturas sociais.

Em termos metodológicos, opta pela técnica de grupos de discussão centrados em temas geradores, que são temáticas de significativa relevância social que favorecem o questionamento da realidade. O diálogo é considerado fundamental na comunicação entre educador e educandos, devendo ocorrer de forma horizontal sob a coordenação do educador que possui a função de animador.

O trabalho educativo não se baseia fundamentalmente nos conteúdos escolares sistematizados, mas no processo de discussão ativa dos problemas sociais. À medida que o debate acontece em grupos ou assembleias, guiados por relatos de vivências e dados obtidos por pesquisa participante, vão emergindo os temas geradores que norteiam a discussão e poderão resultar ou não em conhecimentos sistematizados. Essa pedagogia tem obtido êxito em processos educativos não formais e de educação popu-

lar que se realizam no âmbito dos movimentos sociais, sindicatos, associações de moradores e de bairros, que buscam a apropriação crítica dessa realidade e o desenvolvimento da predisposição de luta para transformação social (LIBÂNEO, 1994).

Em se tratando de escolarização, essa pedagogia não sistematizou métodos e estratégias para o ensino e aprendizagem nos diferentes níveis de ensino formal e não prioriza conteúdos escolares historicamente sistematizados. Em decorrência disso, segundo Luckesi (2011), há uma dificuldade dos professores para a aplicação dessa pedagogia na prática escolar. Contudo, muitos docentes vêm adotando os pressupostos da pedagogia dialógica em todos os níveis de ensino.



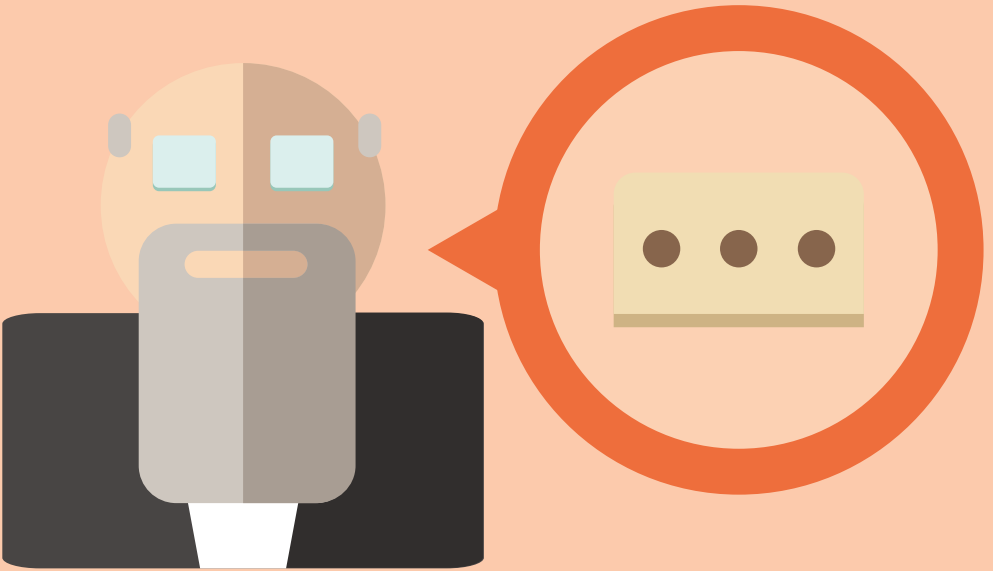


Sua contribuição fundamental se deu no âmbito da modalidade de educação de jovens e adultos, considerando a alfabetização como ato criador, em que o analfabeto apreende, de forma crítica, sua necessidade de aprender a ler e escrever, tornando-se agente de sua aprendizagem. Não se trata de memorização mecânica e passiva de letras, palavras e frases, mas a autoformação que desenvolva uma postura crítica sobre sua realidade (FREIRE, 2008).

O autor dessa pedagogia afirma que a alfabetização não se dá de cima para baixo nem de fora para dentro; é assim compreendida como uma doação ou exposição do educador. Deve ocorrer de dentro para fora pelo próprio analfabeto, mediante ajustamentos realizados pelo educador (FREIRE, 2008).

Equivocadamente, a pedagogia dialógica tem sido vinculada somente à educação de jovens e adultos e à educação popular. Todavia, seus fundamentos pedagógicos e educativos são relevantes e apropriados ao desenvolvimento de processos educativos que busquem mudanças de atitudes que requeiram uma postura ativa e questionadora da realidade social. Dentre esses processos, estão os que se voltam para mudança de hábitos alimentares e busca de uma alimentação saudável por meio de ações de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no âmbito de diferentes espaços, como a escola, o Programa Nacional de Alimentação Escolar, os serviços de saúde, os movimentos sociais, dentre outros.

Tendo em vista uma aproximação dessa pedagogia pelo nutricionista, o próximo capítulo traz parte de seus fundamentos.



Capítulo 7

Pressupostos e Conceitos de
uma Pedagogia Dialógica



No livro *Educação e Mudança*, Paulo Freire discute o processo de transformação social mediado pela educação, destacando o compromisso profissional. Parte do pressuposto de que a educação pode contribuir para a transformação da sociedade a partir da formação de seres humanos históricos, críticos, reflexivos e solidários.

Uma das condições essenciais para que ocorram mudanças em direção a um mundo democrático e solidário é a existência do compromisso do profissional com a sociedade, o que não se restringe à profissão de professor ou educador, porém abrange quaisquer pessoas ou atores sociais que, no âmbito de suas ações, podem mediar atos de transformação social.

Ao discutir comprometimento social, a partir do termo compromisso do profissional com a sociedade, Paulo Freire afirma não se tratar de uma “palavra oca, uma abstração”, posto que inclui uma “decisão lúcida e profunda de quem o assume”. Ou seja, é um ato político oriundo de ação e reflexão, que é “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido.” (FREIRE, 2008, p. 15-16).

E quem pode ter compromisso com a transformação social é o ser histórico, que, além de ser capaz de se comprometer, atua e pensa sobre suas ações e sobre o mundo social. O ser histórico deve ter a capacidade de “objetivar” seu contexto, ou seja, distanciar-se dele para poder apreendê-lo em suas determinações sociais, abstraindo os fundamentos que vão nortear ações de transformação do mundo e de si mesmo. Estar ciente dessa transformação da realidade e de si mesmo é uma condição do compromisso social e representa um estado de consciência crítica. E essa capacidade de atuar no mundo de forma transformadora faz do ser histórico um ser da práxis (FREIRE, 2008).

A práxis é constituída, assim, pela ação e reflexão dentro de um mundo e se encontra condicionada pela realidade, uma vez que o produto final do agir comprometido gera uma transformação que, por sua vez, afeta o refletir e agir inicial (FREIRE, 2008).

Paulo Freire (2008, p. 18) afirma que a vivência do ser humano pode desenvolver ou atrofiar sua ação-reflexão, o que depende da existência ou não de “condições objetivas para o pleno exercício da maneira humana de existir”. Todavia, tem-se de considerar



que a realidade histórica que impede ou permite o pensar e atuar autêntico foi criada pelo ser humano, logo, pode ser transformada.

No caso em que a realidade dificulta ou impede o pensar e agir autênticos, compete ao ato educativo, movido por um “compromisso com o mundo que deve ser humanizado para a humanização dos homens” (FREIRE, 2008, p. 18), explicitar os obstáculos em busca de superar essa situação, designada pelo autor como opressão. Esse compromisso com a humanização do homem não se realiza mediante abstrações ou lábia astuciosa, mas por meio de compromisso engajado com a realidade.

Para a pedagogia dialógica, o compromisso consciente e engajado pressupõe a não neutralidade, uma vez que a neutralidade frente ao mundo significa o medo do ser humano de revelar seu compromisso.

Este medo quase sempre resulta de um “compromisso” contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão “comprometidos” consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível. (FREIRE, 2008, p. 19, grifos do autor).

Freire (2008, p. 19) afirma ainda que o verdadeiro compromisso é sempre fundado na solidariedade. Não pode ser uma ação unilateral, que tem como sujeito ativo somente o profissional comprometido, deixando, na situação de passividade, aqueles com os quais se compromete. A unilateralidade anularia a natureza do compromisso, que é o “encontro dinâmico de homens solidários” na busca constante da qualidade de humanismo do homem.

O autor não entende por humanismo as belas artes, a formação clássica, aristocrática, a erudição, nem tampouco um ideal abstrato de bom homem. Humanismo é um compromisso radical com o homem concreto. Compromisso que se orienta no sentido de transformação de qualquer situação objetiva na qual o homem concreto esteja sendo impedido de ser mais. (FREIRE, 2008, p. 22).

O compromisso profissional deve ser construído pela junção do compromisso genérico próprio do ser humano com o profis-

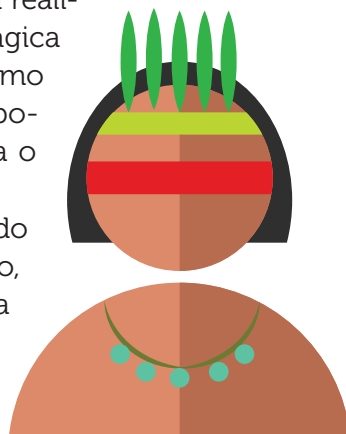
sional, sem dicotomias e racionalizações ou burocratização, as quais levariam a situações de pensar e agir para transformar exclusivamente quando no exercício da função que exerce.

Não devo julgar-me, como profissional, “habitante” de um mundo estranho; mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que devem ser doados aos “ignorantes e incapazes”. Habitante de um gueto, de onde saio messianicamente para salvar os “perdidos” que estão fora. Se procedo assim, não me comprometo verdadeiramente como profissional nem como homem. Simplesmente me alieno. (FREIRE, 2008, p. 20-21, grifos do autor).

Chegar ao compromisso profissional implica uma aproximação gradual e responsável entre a práxis, ação e reflexão sobre o mundo e o conhecimento científico, processo em que a visão ingênua da realidade vai dando lugar a uma visão crítica, que se marca pela concepção do mundo como dinâmico, histórico, mutável. Contudo, nesse processo, deve haver o cuidado para que a percepção compartimentada da realidade, proveniente da especialização do conhecimento científico e do processo de profissionalização, não resulte em concepção e reflexão fragmentadas sobre o real. A percepção de totalidade onde as partes estão em constante interação deve predominar, superando, segundo o autor, a consciência ingênua de que a ação incisiva, focal sobre as partes transformaria o todo.

O processo de apropriação crítica da realidade, de superação da consciência mágica ou ingênua, que Freire denomina como clima de transição, requer uma predisposição profissional, ética e solidária para o diálogo; implica respeito e esperança.

Para que o diálogo seja um método ativo de comunicação e de educação, favorecendo o desenvolvimento da consciência crítica, é necessário que ocorra de forma horizontal, amorosa, esperançosa e empática. Exige a



escuta e o respeito ao saber e à cultura do outro. Se o processo de comunicação, que é indispensável à reflexão e à ação, não se dá dessa forma, então ocorre o antidiálogo (FREIRE, 2008, p. 68-69).

O antidiálogo não comunica, faz comunicados, sendo que, no processo educativo, impede o desenvolvimento do poder criador e da criticidade tanto do educando como do educador, favorecendo a transmissão passiva e impositiva de conhecimentos e o reforço da consciência ingênua (FREIRE, 2008, p. 68-69).

E como se caracterizam ambas, consciência ingênua e consciência crítica? A consciência ingênua, inerente ao ser a-histórico, aquele que não é capaz de se comprometer com a transformação social, é assim caracterizada:

Revela uma certa simplicidade na interpretação dos problemas, sem aprofundar a causalidade do fato, suas conclusões são apressadas e superficiais; há uma tendência a creditar que o passado foi melhor; subestima o homem simples; é impermeável à investigação, suas explicações são mágicas; é frágil na discussão dos problemas, o ingênuo acha que sabe tudo, é polêmico, não pretende esclarecer, sua discussão é feita mais de emocionalidades que de criticidades, trata de brigar mais para ganhar mais; tem forte conteúdo passional; diz que a realidade é estática e não mutável. (FREIRE, 2008, p. 40).

A consciência crítica, que é indispensável ao compromisso autêntico com a transformação social, possui as seguintes peculiaridades:

Anseio de profundidade na análise de problemas; não se satisfaz com as aparências; reconhece que a realidade é mutável; substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade; procura verificar ou testar as descobertas; ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos; repele posições quietistas, sabe que é na medida que é e não pelo que parece; repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas; é indagadora, investiga, força, choca; ama o diálogo, nutre-se dele; face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos. (FREIRE, 2008, p. 40).





O compromisso legítimo e verdadeiro com a transformação social, natural da consciência crítica incentiva correr risco, ir às raízes das causas dos problemas e valorizar a autenticidade.

A consciência ingênua, ao contrário, leva ao estado de alienação, que estimula o formalismo, a timidez, a insegurança, foca mais na forma que no conteúdo, vê mais a superfície que o interior, não incentiva correr riscos, valoriza o conhecimento dominante e o transplante cultural. O profissional de visão ingênua não se compromete verdadeiramente e tende a cair na armadilha do dilema humanismo-tecnologia e na tentação tecnicista, que são discutidos em seguida.

O Dilema Humanismo-Tecnologia e a Tentação Tecnicista em Ações de EAN

A realização do direito humano à alimentação adequada e saudável pressupõe mudanças sociais e culturais. Transformações sociais no sentido de promoção do acesso pleno e permanente ao alimento sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, como educação, trabalho, moradia, lazer, saneamento básico, água potável. Somente uma sociedade democrática onde haja estabilidade econômica e compromisso social com a inclusão social pode garantir esse acesso.

Essa garantia decorre de ações comprometidas com o *ser mais*, na acepção dada a esse termo por Paulo Freire, devendo ser considerada a dinamicidade da relação homem-sociedade para que a situação evolua e não haja retrocessos. Nesse sentido, torna-se indispensável o desenvolvimento de ações educativas ativas e dialógicas, de humanização, bem como a mobilização de tecnologias sociais que favoreçam mudanças de natureza cultural que predisponham as pessoas a atitudes favoráveis à alimentação adequada e saudável e às mudanças sociais.

Trata-se de um processo dinâmico, articulado, envolvendo concomitantemente o compromisso com o *ser mais* (o humanismo) e o conhecimento técnico e suas tecnologias. Nessa linha de pensamento, a superação da situação de insegurança alimentar não ocorre somente via humanismo ou tecnologia, mas por meio de ambos.



Introduz-se aqui uma discussão sobre o dilema humanismo versus tecnologia, que, se não for compreendido numa perspectiva relacional, pode declinar de uma visão crítica, caindo na armadilha da consciência ingênua de que o humanismo exclui a tecnologia e vice-versa.

Movido por um pensamento instrumental e produtivista em busca de resposta e solução rápida para um problema urgente, não raro o planejamento e a execução de EAN ficam restritos a ações mediadas pela tecnologia. Isso não significa que a opção pela tecnologia esteja equivocada. O equívoco está na opção exclusiva pela tecnologia, que pode levar ao que Freire (2008, p. 22) designa como uma “resposta ao desafio do falso dilema, considerando que a perspectiva humanista é uma forma de retardar as soluções mais urgentes”.

Seguindo essa lógica de raciocínio expressa por Freire (2008), a posição contrária a esse dilema é também nociva, pois leva ao erro de concepção da tecnologia como causa de todos os males sociais contemporâneos. Nesse ponto, está o pensamento que refuta a tecnologia por acreditar que a solução dos problemas de Segurança Alimentar e Nutricional e de Educação Alimentar e Nutricional poderá ocorrer somente via humanismo.

O equívoco dessas duas posições é consequência de uma visão ingênua do profissional que não percebe a dimensão da totalidade do mundo, da complexidade da problemática e, por conseguinte, não compreende que a tecnologia e o humanismo não são excluídos. Sobre essa postura decorrente da crença no dilema humanismo-tecnologia, Freire (2008, p. 22) assim se refere:

Não percebem que o primeiro implica a segunda e vice-versa. Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais vou me instrumentando para melhor lutar por esta causa. Por isso também não posso reduzir o homem a um simples objeto da técnica, a um autômato manipulável.

Nesse sentido, Paulo Freire discute a predisposição de profissionais e técnicos decorrente da *tentação tecnicista*, mistificadora da



técnica. Tal predisposição leva-os a agir de forma autoritária, sem diálogo, substituindo os procedimentos empíricos das pessoas comuns pelo seu saber e suas tecnologias em nome da *necessidade de não perder tempo*.

Apesar de partir de um pressuposto razoável, essa postura indica, segundo Freire, o desconhecimento de que tanto a técnica que o profissional domina como os procedimentos empíricos e as atitudes das pessoas são manifestações culturais, cada qual com sua validade e aplicabilidade e que a primeira não pode mecanicamente substituir a segunda.

Trata-se de uma postura autoritária, porque percebe o homem sem formação escolar ou acadêmica como desprovido de conhecimento e como objeto de uma educação bancária por meio da qual recebe depósitos de saberes muitos dos quais sem relação com a busca de ser mais e de mudança do mundo.

Como isso poderia ocorrer em se tratando de ações de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e de Educação Alimentar e Nutricional (EAN)? Toma-se a seguinte situação hipotética: a realização de uma ação de enfrentamento de situações de obesidade de alunos de escolas públicas. O profissional, seja da saúde, seja da educação, influenciado pela tentação tecnicista, planeja uma ação de EAN pautada por estratégias de transmissão de saberes partindo do pressuposto de que a aquisição de conhecimentos sistematizados sobre SAN e EAN pelos alunos é suficiente para a solução desse problema de insegurança alimentar.

Nesse procedimento, caso não sejam considerados os hábitos alimentares dos alunos, os conhecimentos envolvidos na ação educativa, tanto do profissional como dos alunos, bem como as reais condições de mudança de atitude a partir da aquisição de conhecimentos técnicos, não alcançarão efeitos duradouros. Ação educativa desse tipo não tem potencial transformador, uma vez que se configura como uma prática educativa bancária. O objetivo de adquirir conteúdos pode até ser alcançado de forma mais fácil e com menos perda de tempo. Contudo, as causas estruturais da situação de insegurança alimentar permanecem, conduzindo à "irônica contradição: para não perder tempo, o que fazem é perdê-lo" (FREIRE, 2008, p. 23). Com isso, não se está afir-

mando que a ação focal, localizada, não seja válida, mas enfatizando-se que a superação do problema sem enfrentar suas raízes sociais pode não passar de medida paliativa.

Esse tipo de postura é inerente à educação bancária, que se baseia em práticas pedagógicas autoritárias, verticais e antidia-lógicas que levam o educando a uma apreensão limitada da realidade, a uma compreensão ingênua da superioridade do saber acadêmico em relação ao saber empírico que detém e a um entendimento de que as condições para transformação da realidade estão fora de seu alcance.

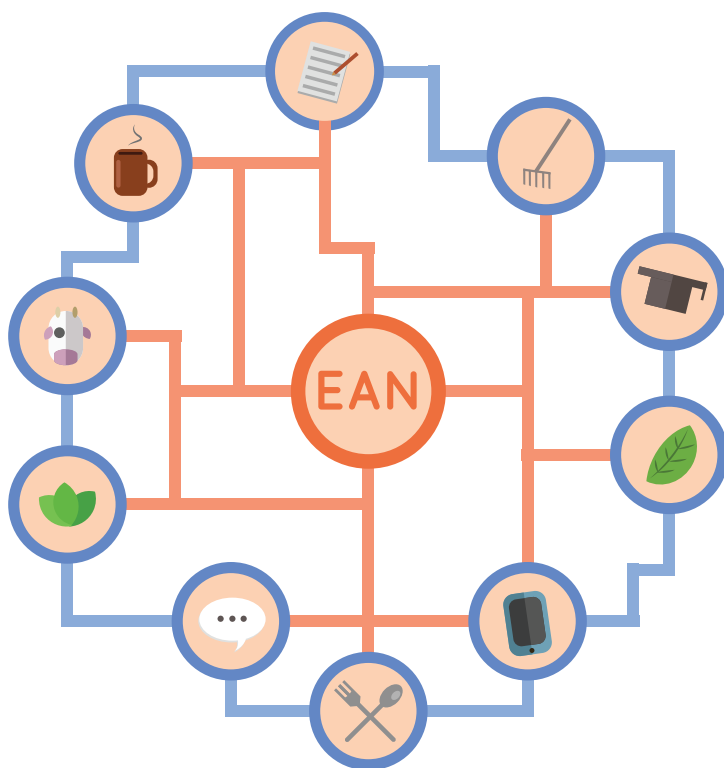
Em oposição à educação bancária está aquela conduzida com compromisso social, baseada em pressupostos da educa-ção dialógica e ativa, na solidariedade, fundada no princípio da horizontalidade das relações, no respeito e na consideração do saber popular, incluindo-se aquele sobre alimentação. Uma ação educativa que conduz à apreensão da totalidade das relações entre a problemática específica de intervenção e as determina-ções sociais e culturais, inclusive em suas contradições. O ato educativo dialógico e ativo deve permitir a articulação entre saber popular e saber acadêmico, em busca de uma síntese, um salto de qualidade em termos de conhecimentos que contribuam para mudanças sociais e para a busca do homem de ser mais.

Por essa via, o profissional engajado na busca de um estado de segurança alimentar e nutricional estabelece seu compromisso social e evita cair na armadilha do dilema humanismo-tecnologia e da tentação tecnicista, que trazem a equivocada impressão de ganho de tempo por meio de uma ação que não ultra-passa a visão imediata, parcial e sintomática do problema, posto que não discute suas causas sociais, políticas e econômicas e, portanto, não contribui para a superação das causas e raízes estruturais do problema.

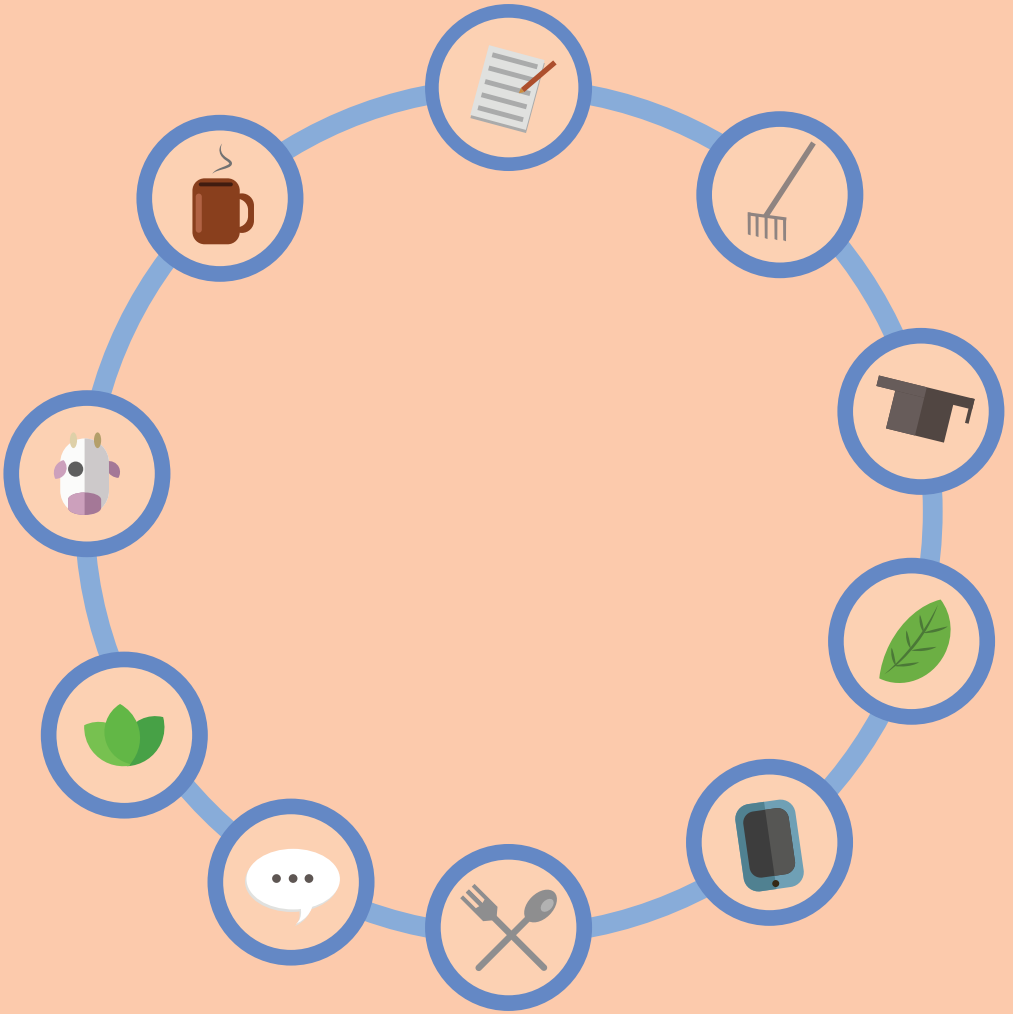


4

Educação Alimentar e Nutricional e Articulação de Saberes



Discussão sobre a problemática da separação de saberes, destacando as consequências da falta de diálogo entre saber acadêmico e saber popular e entre campos de conhecimentos acadêmicos. Tomando alimentação e nutrição como tema transversal/gerador, apresentam-se saberes cuja articulação favorece práticas situadas, efetivas, consistentes e duradouras de EAN, especialmente no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).



Capítulo 8

Articulação de Saberes
como Pressuposto e Norte
para Ações de Educação
Alimentar e Nutricional



Este capítulo discute a problemática da separação de saberes decorrente, principalmente, da divisão, especialização e hierarquização do conhecimento científico. Enfoca as consequências dessa separação entre saber acadêmico e saber popular e entre campos de saberes acadêmicos. Tomando como eixo de discussão a área alimentação e nutrição, apresenta saberes cuja articulação pode favorecer práticas situadas, efetivas, consistentes, duradouras de EAN, no campo de atuação do nutricionista, especialmente no PNAE.

Saber Acadêmico e Saber Popular: Razões da Separação e Caminhos para Rearticular

Partindo de evidências sobre separação de saberes e suas causas, este texto inicialmente discute a postura do profissional de formação acadêmica em relação ao saber popular para, em seguida, argumentar sobre possíveis caminhos que levem a uma articulação dialógica desses dois saberes.

A ausência de relações dialógicas entre profissionais – professores, educadores, nutricionistas, outros atores sociais – e a população constitui um dos principais obstáculos para o desenvolvimento de predisposições tanto para mudanças sociais mais amplas quanto para o enfrentamento de problemáticas específicas, como a insegurança alimentar e nutricional, que é assunto deste livro.

Segundo Valla (2000), essa falta de diálogo possui duas razões centrais. A primeira diz respeito à postura de superioridade do profissional e a segunda decorre do entendimento do profissional sobre o que as pessoas falam.

A postura profissional de se colocar em uma posição superior por causa da formação acadêmica que possui e dos saberes que domina resulta na dificuldade de aceitar que as classes populares são capazes de produzir conhecimentos a partir de uma leitura organizada e sistematizada do mundo (VALLA, 2000).

A segunda razão, isto é, a capacidade do profissional de entender o que as pessoas falam não está diretamente ligada a aspectos técnicos de natureza linguística, porém relacionada à falta de

compreensão dos determinantes culturais e da realidade vivida da pessoa que fala; isto é, ausência de contextualização (VALLA, 2000).

Essa problemática, que o autor denomina como crise de interpretação, se expressa principalmente no entendimento de que as ações da população em termos de iniciativa são passivas e apáticas. Nessa lógica, o profissional entende que a ação da população seria falha e que a solução dos seus problemas necessitaria da intervenção do saber acadêmico e da ação do profissional.

Em síntese, essa crise de interpretação é consequência da dificuldade do profissional que não consegue situar relacionalmente a fala das camadas populares, uma limitação que reforça sua interpretação unilateral da problemática a ser enfrentada e dificulta a aquisição de habilidade para o diálogo.

Sobre essa situação, Freire (2008) afirma que é indispensável a mudança de postura do profissional, saindo da posição de suposta superioridade decorrente do saber acadêmico que possui para uma atitude marcada pela relação horizontal e dialógica em relação ao saber popular.

Essa mudança pressupõe o pensar relacional, que desenvolve a habilidade de situar o saber popular em suas bases sociais e culturais e admiti-lo não como limitado, mas como um tipo de conhecimento acumulado e sistematizado que produz uma interpretação da realidade. Uma interpretação que pode divergir da compreensão do profissional, porque se baseia primordialmente na experiência empírica; todavia, reveladora da visão de mundo do saber popular e que contribui para a ampliação do olhar do profissional sobre a realidade, no todo e em suas especificidades.

Segundo Valla (2000), essa postura profissional é reforçada pelo modelo de educação elitista que sempre marcou a educação brasileira fazendo com que a relação do profissional com a população ocorra na forma de tutoria, e não de mediação de conhecimentos.

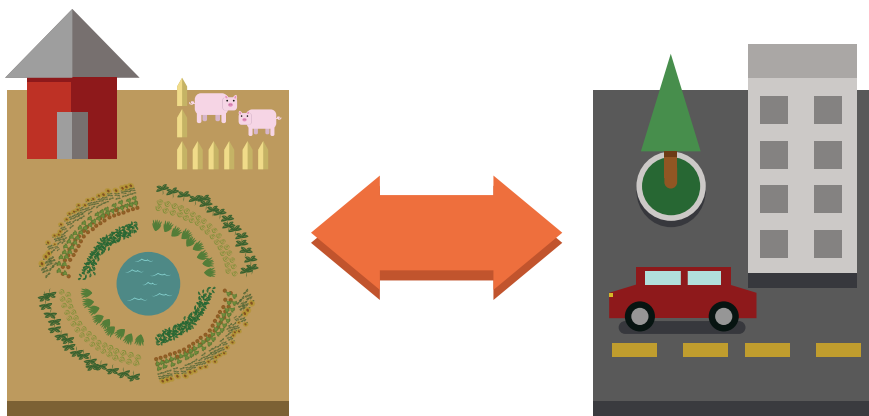
De acordo com Valla (2000), torna-se comum a divergência de perspectivas dos dois saberes acerca da temporalidade na interpretação de um problema. Enquanto o profissional, na busca de solução do problema, trabalha com a categoria previsão, ou seja, ações que buscam um resultado futuro, a população destaca a provisão, baseada na ideia de acumulação, tendo em vista suprir a necessidade de hoje, considerando sua vivência no passado.





Essa diferença de perspectiva temporal tende a reforçar tanto a dificuldade de chegar ao saber da população como a manutenção do saber profissional como referência exclusiva, predominante. Trata-se de um conflito cuja mediação requer a compreensão de que o saber popular e o saber profissional são elaborados a partir de vivências distintas, tendo como pressuposto que o saber da população não é inferior ou insuficiente (VALLA, 2000). De fato, na perspectiva do pensamento relacional e da dialogicidade, ambos são complementares e indispensáveis na interpretação da realidade de forma contextualizada.

Portanto, pode-se afirmar que há uma crise de interpretação do saber popular pelo profissional. E que essa tensão e suas consequências podem ser superadas pela articulação e mediação dos saberes acadêmico e popular. Uma articulação que exige uma mudança de postura do profissional baseada na compreensão de que o conhecimento popular é uma interpretação organizada e sistemática de base empírica, característica que não o torna inferior ao conhecimento acadêmico. Ambos devem ser compreendidos como saberes complementares e não antagônicos. Ademais, nessa linha de raciocínio, a aproximação e a integração desses dois saberes, por meio de ações dialógicas e ativas, pode conduzir a uma síntese, um novo saber que supera os dois anteriores, tendo em vista a interpretação da realidade em sua totalidade e complexidade, bem como o encaminhamento de solução de problemas coletivos e de mudanças sociais.



Dos Campos Disciplinares Rígidos aos Objetos e Projetos Transdisciplinares

A ausência de diálogo entre saberes não é um fenômeno exclusivo da relação entre saberes acadêmico e popular. Constitui-se como um problema de difícil solução entre disciplinas ou campos de saberes acadêmicos, possuindo uma origem e um percurso histórico marcados por vantagens, riscos, conflitos, obstáculos a serem transpostos e um acumulado de experiências que apontam possíveis caminhos para minimizar suas consequências.

Inicialmente, essa problemática é apresentada em seus aspectos gerais, após o que são discutidas possibilidades de aproximação de saberes via ações de educação alimentar e nutricional (EAN).

Os estudos de Edgar Morin se caracterizam pela crítica à fragmentação dos saberes decorrente da hiperespecialização do conhecimento científico, que tem provocado uma cisão entre ciências e humanidades, o que repercute na separação entre natureza e cultura.

Indo além do assunto organização disciplinar, que é objeto de estudo da sociologia do conhecimento, Morin (2000, 2002, 2013) investe na teoria da complexidade com intenção de religação de saberes. Propõe a transdisciplinaridade como um dos caminhos para articulação de disciplinas que reaproxime natureza e cultura, homem e cosmos, na direção de uma educação cidadã.

Morin (2000) afirma que organização disciplinar foi instituída no século XIX, com o surgimento das universidades modernas, e aprofundou-se no século XX com o avanço da pesquisa científica. Reconhece a fecundidade da disciplinaridade para a evolução da ciência citando duas razões. Primeiro porque, sem a divisão disciplinar, o conhecimento se tornaria fluido e vago; segundo porque ela contribui para a descoberta de problemas e construção de objetos de pesquisa relevantes para a pesquisa científica.

Acerca das consequências desse fenômeno, o autor identifica dois riscos, que são a hiperespecialização do pesquisador e a coisificação do objeto de estudo. Um objeto coisificado resulta do fato de não se considerar que este foi extraído de uma realidade e construído. Dessa forma, descuida-se das ligações e da solida-





riedade do objeto com seu universo de pertença e com outras disciplinas. Tal descuido gera uma fronteira disciplinar impeditiva de diálogo e dá origem ao espírito de propriedade, que se encarrega de impedir a circulação de conhecimentos estranhos àquela área de saber (MORIN, 2000).

Todavia, o autor afirma que, se por um lado, a história oficial da ciência pode ser caracterizada pela disciplinaridade; por outro, há uma segunda história, que é a da interpolitransdisciplinaridade.

Ligando-se à disciplinaridade e constituindo-se a partir de casos de formação não disciplinar, frutos de invasões e migrações interdisciplinares, contatos e transferências de saberes, a interpolitransdisciplinaridade emerge com potencial fecundo de articulação de saberes (MORIN, 2002).

Apesar das linhas de demarcação rígidas entre campos de conhecimentos e da atuação rigorosa dos fiscais de fronteiras, os aduaneiros, algumas noções atravessam clandestinamente tais linhas e se tornam inovadoras noutro campo de saber ou fertilizam um novo campo de conhecimento. Sobre a ocorrência desse fenômeno, Morin (2002, p. 108) toma o caso da formação do campo da Biologia Molecular da seguinte forma:

A noção de informação, resultado da prática social, adquiriu um sentido científico, preciso, novo, na teoria de Shannon; depois migrou para a biologia para se inserir no gene, onde foi associada à noção de código; esse, originado da linguagem jurídica, que "biologizou-se" na noção de código genético. A Biologia Molecular esquece muitas vezes que, sem essas noções de patrimônio, código, informação, mensagem, todas vindas de outras disciplinas, a organização da vida seria ininteligível.

Segundo Morin (2002), algumas áreas de conhecimento não se deixaram levar pelo fechamento disciplinar, sendo a Nova História o caso mais emblemático. Partindo de uma posição pouco valorizada no âmbito da universidade, a História passou a ser destaque e ganhou vitalidade com o projeto da Escola dos Anais, fundado na transdisciplinaridade e na descompartmentalização. A partir desse projeto, abriu-se, num primeiro momento, a perspectiva econômica e sociológica na História. Em seguida, seus pesquisa-

dores intercambiaram com a perspectiva antropológica, ultrapassando o caráter *stricto sensu* e chegando a uma

ciência histórica multifocalizada, multidimensional, em que se acham presentes as dimensões de outras ciências humanas, e onde a multiplicidade de perspectivas particulares, longe de abolir, exige a perspectiva global (MORIN, 2002, p. 109).

No caso de áreas de conhecimento complexas, tende a ocorrer uma busca de referenciais e métodos de campos de saber muito diversos, bem como o recurso à policompetência do pesquisador. Morin (2000, 2002) destaca o objeto de estudo da Pré-História, a evolução dos primatas aos homens (ou hominização), que, a partir da década de 1950, passou a ser concebida não somente como processo anatômico e técnico, mas também ecológico, genético, etológico, psicológico, sociológico e mitológico.

Na linha dos trabalhos de Washburn e de De Vore, hoje, o estudioso da pré-história que pesquisa a hominização deve recorrer, de um lado, à etologia [concernente ao comportamento] dos primatas superiores, para tentar formar uma ideia de como se pode fazer a passagem de uma sociedade primata avançada para as sociedades hominianas e, de outro lado, à antropologia que estuda as sociedades arcaicas, ponto de chegada do processo. [...] Faz apelo a técnicas muito diversas, especialmente para datação dos ossos e das ferramentas, a análise do clima, da flora, da fauna etc. Associando essas diferentes disciplinas à sua pesquisa, o pré-historiador torna-se policompetente. (MORIN, 2000, p. 71-72).

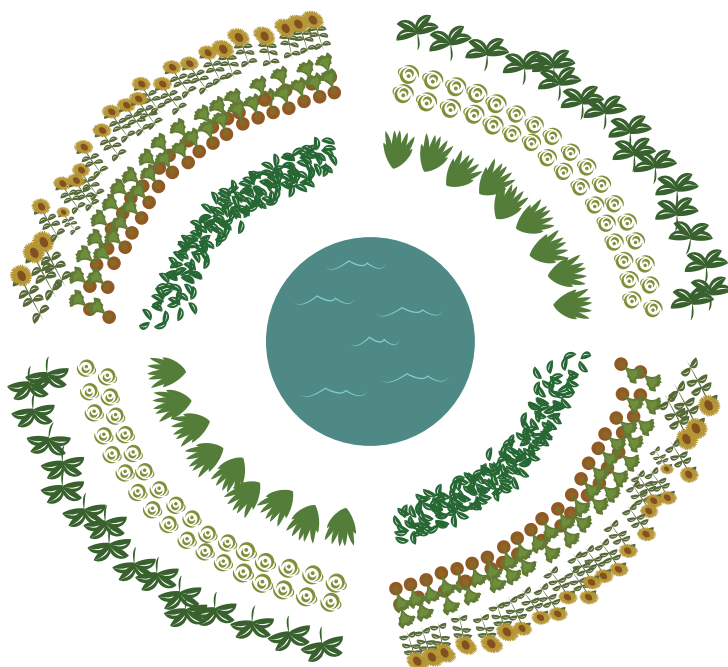
Na perspectiva da teoria da complexidade apresentada por Edgar Morin, o pesquisador policompetente é aquele que, diante de problemas complexos, que não se resolvem no âmbito dos estudos disciplinares, consegue articular diferentes saberes de forma organizadora ou estrutural, fazendo emergir a compreensão da unidade daquilo que estava dividido. Ele reconhece a relevância das disciplinas para a compreensão de diferentes aspectos de uma realidade complexa. Entretanto, deve reconhecer também que, entre as disciplinas, existem ligações de solidariedade, que as conectam a uma totalidade; que são complementares e não antagônicas no esforço maior de compreensão do homem e de seu mundo.

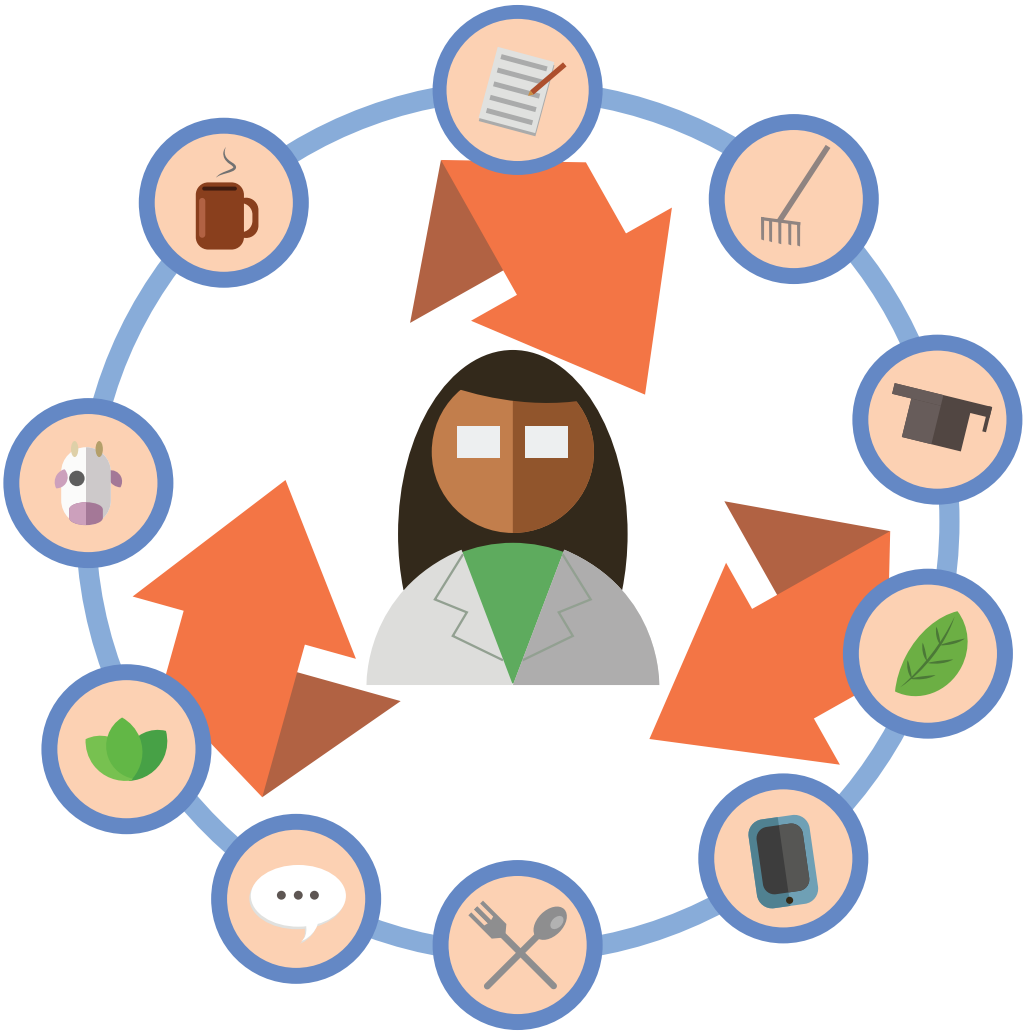




O autor ressalta que não se trata de uma proposta ingênua de criação de uma ciência unitária do homem, mas do estabelecimento da interdependência, de fato, das diversas ciências. Se o homem pode ser objeto de estudo das ciências humanas do ponto de vista cultural, ele também é um ser biológico, dimensão estudada pelas ciências físicas e biológicas. Nenhuma dessas ciências é redutível à outra; contudo, todas se referem ao homem que pertence a uma sociedade e possui uma história (MORIN, 2000, 2002). Nesse sentido, e citando como exemplo a elaboração do conceito de energia como decorrente do avanço tecnológico e da industrialização das sociedades ocidentais do século XIX, Morin (2000, p. 77) afirma o seguinte: "Assim, num sentido, tudo é físico, mas, ao mesmo tempo, tudo é humano".

Na perspectiva da ecologia dos saberes ou interpolitransdisciplinaridade, a construção de um objeto de estudo ou a compreensão de um problema complexo favorecem a troca e a cooperação entre saberes e o desenvolvimento da policompetência do pesquisador e do profissional.







Capítulo 9

EAN numa Perspectiva
Interpolitransdisciplinar



Existem problemas complexos cuja solução não pode ocorrer a partir do conhecimento e do trabalho de um único especialista. Dentre esses problemas, está a insegurança alimentar e nutricional, que atualmente se manifesta de forma mais expressiva no fenômeno do sobrepeso e da obesidade.

O enfrentamento de tal fato requer sua compreensão como fenômeno complexo, exigindo articulação de diferentes disciplinas para uma apreensão situada desde sua emergência ao estado atual.

Para o entendimento das condições que favoreceram a emergência da obesidade e do sobrepeso, há que se lançar mão de explicações provenientes de outras ciências – história, antropologia, economia, educação –, em uma busca de identificação das causas do fenômeno. Exige a mobilização de saberes da área da saúde, para traçar suas consequências biológicas; dos estudos populacionais e epidemiológicos, para verificar sua dimensão e formas de ocorrência etc.

Apreendidas as múltiplas interfaces do problema, a busca de soluções também exige a aproximação de diversos saberes e práticas educativas, bem como o compromisso e envolvimento de diferentes setores do Estado e da sociedade civil. Não basta uma intervenção prescritiva e unilateral, pois o ato de comer extrapola a dimensão biológica, nutricional e possui determinantes culturais.

Considerando a perspectiva da *interpolitransdisciplinaridade*, algumas áreas de conhecimento se apresentam com mais possibilidades de religação de saberes, tanto em teoria como na prática. A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) apresenta-se como uma área que perpassa diferentes âmbitos, rompe fronteiras, promove intercâmbios, fecunda novos campos e realiza sínteses dialéticas. Ou seja, sínteses que podem conectar, de forma profícua, diferentes conhecimentos, saber acadêmico e saber popular, tendo em vista soluções para enfrentar a obesidade como fenômeno complexo.

Em se tratando de problemas que exigem mudanças de hábitos alimentares, há algumas esferas de domínio com as quais a EAN pode realizar uma articulação e um diálogo mais fecundo. Ultrapassando os limites da alimentação e nutrição e da educação, campos dos quais a EAN emerge e se orienta, a antropologia,

a sustentabilidade e a gastronomia são algumas das áreas com as quais a EAN pode dialogar e se articular de forma fecunda. Não se está afirmando que o diálogo com essas áreas seja suficiente, mas que elas podem oferecer uma contribuição mais substantiva, ao mesmo tempo que se reconhece a importância e complementaridade de outros campos de saber.

O Diálogo entre a Alimentação, a Nutrição e a Cultura, a Sustentabilidade, o Prazer de Comer

Nessa busca de diálogo, o nutricionista necessita de postura ousada, e até mesmo correr riscos, como afirma Paulo Freire, quando discute o compromisso social do profissional na mudança social. O profissional não necessita se especializar nas áreas de conhecimento com as quais deve dialogar. Deve conhecê-las na medida em que permita compreender suas fronteiras, identificando espaços descobertos do olhar vigilante dos aduaneiros, como afirma Morin (2000), e mediante os quais seja possível transitar, intercambiando conhecimentos. Com isso, a visão de totalidade e de complexidade da nutrição e do mundo em que atua se torna mais apurada, favorecendo o desenvolvimento da policompetência.

A antropologia

A antropologia possui um acumulado significativo de teorias e técnicas de apreensão de fenômenos sociais que explicitam sua dimensão cultural, seus valores e significados, inclusive aqueles envolvidos na formação de identidades individuais e coletivas.

As escolhas dos alimentos são realizadas principalmente a partir de critérios culturais e têm relação com todo o sistema alimentar, da produção ao consumo. A decisão do que produzir se rege por escolhas alimentares e pelo saber acumulado historicamente, que vai desde o domínio de técnicas de manejo do solo, passando pelo conhecimento das influências climáticas e ambientais, chegando à representação e aos sentimentos que se tem sobre a terra. Por sua vez, a colheita, o armazenamento e a conservação expressam o domínio de tecnologias decorrentes de um acúmulo cultural, podendo estar fundadas em bases menos ou mais sofisticadas.





Em se tratando do preparo, mobilizam-se conhecimentos, manuseio de artefatos e cumprimento de regras e receitas que dizem respeito não somente à cocção, mas a rituais que se relacionam com crenças e interdições. Por fim, o consumo alimentar representa a grande síntese das escolhas culturais que se manifesta num ritual determinado tanto pelo que se come, como se come, com quem se come e onde se come. Assim, a comida em si não basta, sendo necessário um procedimento que envolva uma maneira própria de comer, companhia boa e desejada, local apropriado e adequado.

Nesse sentido, se não há uma apropriação da dimensão cultural do alimento pelo profissional e educador, qualquer tentativa de mudança de hábitos alimentares pode se tornar infrutífera, uma vez que para o ser humano a alimentação extrapola a dimensão nutricional, de saciar a fome. O comer significa nutrir o corpo, no plano biológico, mas significa principalmente a realização de rituais, que expressam alteridade, reforço de laços sentimentais e de pertença, expressão de visões de mundo e construção de identidade.

A sustentabilidade

O diálogo com a sustentabilidade é fundamental tanto para a reflexão como para a prática de Educação Alimentar e Nutricional (EAN). A sustentabilidade social, econômica e ambiental tem como norte o desenvolvimento global de forma equilibrada, solidária e justa.

Nesse sentido, somente é possível pensar em soluções duradouras e justas de problemas alimentares quando há inclusão social e econômica que garanta o acesso pleno ao alimento em quantidade e qualidade adequadas e de forma permanente, como determina o marco legal brasileiro de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN). Como pretender mudanças alimentares de crianças e adolescentes ou adultos que se encontram imersos numa situação de insegurança alimentar e de exclusão social?

Todo o sistema alimentar, que envolve produção, distribuição, comercialização e consumo, deve se orientar pela preservação e conservação dos recursos naturais renováveis e não renováveis e por relações humanas pautadas na ética, justiça social, equidade e soberania alimentar. Nesse sentido, pode-se afirmar que ações de EAN somente podem ter efeito duradouro, permanente quando o sistema alimentar funciona de forma sustentável.



A compra de alimentos da agricultura familiar pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar é uma estratégia de sustentabilidade. Promove condições para o desenvolvimento social, econômico e regional e valoriza a cultura alimentar local. Diminui a distância entre o produtor e o consumidor do alimento, bem como reduz os prejudiciais efeitos ambientais provocados pelo transporte por longas distâncias. Potencializa a preservação do meio ambiente local, uma vez que a agricultura familiar não utiliza métodos de produção agressivos ao meio ambiente. Favorece ainda a aproximação entre conhecimento técnico-acadêmico em alimentação e nutrição e saberes populares que a população rural e periurbana mobiliza como suporte de apoio da produção de alimentos: a influência dos astros sobre o tempo de plantio e colheita; a elaboração de defensivos não químicos que não poluem o meio ambiente, notadamente a terra, as fontes de água e o lençol freático; a escolha das sementes; a sazonalidade etc.

A compra de alimentos da agricultura familiar se alinha com o objetivo de

disponibilidade e acesso a alimentos adequados e saudáveis, que é um dos seis grandes eixos de ação da Estratégia Intersectorial de Prevenção e Controle da Obesidade (BRASIL, 2014a).

Nesse sentido, há que se fomentar, nos estados, Distrito Federal e municípios, os circuitos alimentares curtos, dentro de seus territórios, como estratégia de promoção de uma alimentação adequada e saudável.

Essa aproximação pode ser uma via para restabelecer o elo entre saberes tradicionais sobre a produção (agricultura) e sobre o consumo, que se rompeu em decorrência da hiperespecialização do conhecimento dessas áreas e da industrialização. O nutricionista necessita conhecer a agricultura familiar e seus saberes, movido pelo compromisso social de construção de um sistema alimentar sustentável, justo e prazeroso. Em ações dessa natureza, emerge o potencial de transformação social presente tanto na atuação geral do nutricionista no PNAE, como na articulação da nutrição e suas práticas com o saber popular.

Em se tratando de EAN, a aproximação e o diálogo entre alimentação e nutrição e agricultura familiar são condições para o desen-

volvimento da educação do gosto que leve os alunos, de forma autônoma e livre, a privilegiar o consumo de alimentos saudáveis.

A gastronomia

Sendo uma área de conhecimento que se funda na cultura e nas relações subjetivas e afetivas entre as pessoas, o alimento e a comida e nos rituais do comer, a gastronomia se constitui principalmente como um gênero de fronteira,

como uma integração federativa de caráter transdisciplinar, de onde emergem os marcos que permitem fazer por intermédio da comida uma reflexão sobre o próprio significado e evolução da sociedade (SANTOS, 2011, p. 110).

Dessa forma, a gastronomia atravessa fronteiras e transita por diferentes territórios disciplinares sem ser importunada pelos aduaneiros do saber, não pelo fato de não a perceberem, mas por não a reconhecerem como conhecimento acadêmico e, nesse caso, não se constituir como ameaça à hegemonia dos campos por onde anda e até mesmo acampa. Sem dúvida uma vantagem decorrente do preconceito acadêmico que considera os saberes relacionados à cultura material – comer, vestir e morar – como ilegítimos ou insignificantes nos domínios da ciência.

A gastronomia pode aproximar o conhecimento e a prática de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) dos saberes tradicionais, tendo em vista a valorização dos alimentos *in natura* e da terra, notadamente os provenientes da agricultura familiar e da agroecologia. A partir dessa aproximação, a descoberta e a experimentação de técnicas artesanais de elaboração de alimentos favorecem o desenvolvimento de habilidades culinárias e de predisposição para preparar o próprio alimento como estratégia de autocuidado.

A descoberta e a apropriação da diversidade da cultura alimentar local e regional devem ser indutoras tanto da elevação da qualidade dos alimentos servidos pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e por outras políticas públicas de alimentação e nutrição como da busca de garantia de acesso a alimentos seguros conforme estabelecido pela política de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN).





EAN implica a educação ou reeducação dos sentidos na busca de desenvolvimento da sensibilidade gustativa que identifica as características dos alimentos saudáveis, o que pode ser utilizado em atividades pedagógicas que levem a atitudes de aproximação e opção voluntária pelo consumo desses alimentos e ao afastamento de práticas alimentares não saudáveis. Atualmente, crianças e adultos estão submetidos a práticas alimentares marcadas por aromas e sabores artificiais, o que traz como consequência a perda da sensibilidade gustativa que permite a identificação de alimentos saudáveis. Segundo Petrini (2009, p. 86), trata-se de uma profunda regressão sensorial que resulta da privação das faculdades de ouvir, ver, tatear, degustar e cheirar os alimentos – “o treinamento dos sentidos” representa uma postura de resistência contra a destruição dos sabores e de seus respectivos saberes.

Nesse sentido, a gastronomia tem papel relevante no desenvolvimento de ações de EAN, nas escolas e em outros espaços, descobrindo e explorando saberes e técnicas culinárias tradicionais, bem como na educação e reeducação dos sentidos. Essas ações educativas, tanto no âmbito do PNAE como em outros espaços de alimentação coletiva, podem ser mais qualificadas e potencializadas a partir de ações articuladas do nutricionista e dos manipuladores de alimentos com as habilidades culinárias e a sensibilidade gustativa do gastrônomo.

A educação, a antropologia, a sustentabilidade e a gastronomia são aqui discutidas não como áreas exclusivas de trabalho em EAN e de transdisciplinaridade, mas como destaque entre tantas outras que se constituem como campo fértil de diálogo e articulação de saberes, tendo em vista práticas voltadas para a SAN e para a realização plena do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA).

Em Busca de Ultrapassar Saberes

O diálogo entre os saberes anteriormente discutidos pode levar a sínteses que ultrapassam cada um deles “pela constituição de concepções organizadoras que permitem articular os domínios disciplinares num sistema teórico comum”, conforme afirma Morin (2000, p. 75).

Trata-se de um processo que esse autor designa como “ecologização das disciplinas”, resultado da *policompetência* profissio-



nal e intelectual que as considera situadas social e culturalmente. Nesse sentido, emerge a noção “metadisciplinar”, definida como um processo em que as ações de ultrapassar e conservar possuem igual importância e se articulam dialeticamente. Ultrapassar saberes científicos, conservando-os, é um procedimento que não implica uma destruição do patrimônio intelectual criado por cada disciplina nem a quebra de todas as barreiras, que é uma característica própria da disciplinarização. Ao contrário, representa um avanço na direção de transformação das disciplinas “para que sejam, ao mesmo tempo, abertas e fechadas.” (MORIN, 2000, p. 79). Enfim, uma configuração de saberes que são confrontados na busca de respostas às necessidades reais cotidianas do ser humano, cuja solução não segue o caminho traçado por uma única disciplina ou saber.

Logo, a construção de conhecimentos e a efetivação de práticas de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no contexto de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) pressupõem ultrapassar os limites de saberes específicos, altamente especializados. Implica correr os riscos que podem vir do trânsito por outros espaços disciplinares em busca de diálogo e de abertura de fendas nas cercas e muros que separam campos de conhecimento e construir novas posturas profissionais e intelectuais frente à complexidade de fenômenos alimentares, cuja natureza não se aparta da complexidade da vida.

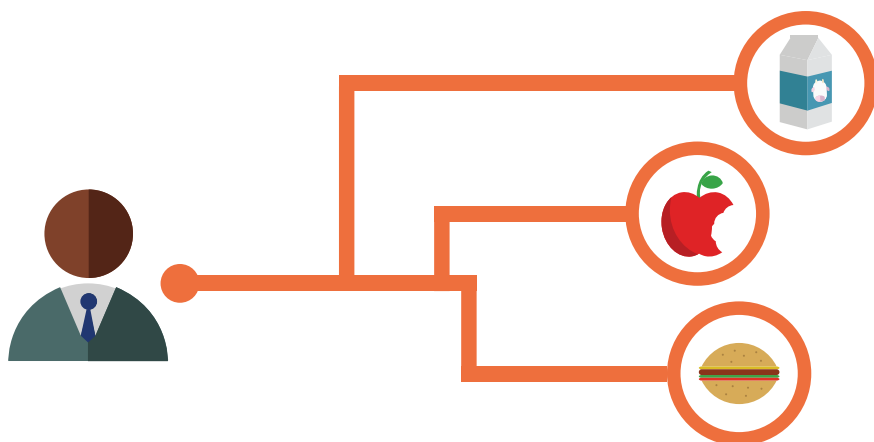
Em seu agir, o profissional toma como ponto de partida seu saber, colocando-o “em suspenso” (BOURDIEU, 1998), contextualizando-o. Estabelece suas limitações e possibilidades de articulação e diálogo com outros campos de conhecimento tendo em vista a problemática a ser enfrentada. Adquirida a atitude do pensar relacional, emerge a predisposição de ultrapassar barreiras e fronteiras, não em busca de se especializar em outra área, mas de articular conhecimentos e desenvolver a policompetência.

Esse trânsito por outros saberes (antropologia, história, educação, gastronomia, sustentabilidade etc.), guiado pelos marcos regulatórios da política de segurança alimentar e nutricional – LOSAN, Marco EAN, Guia Alimentar, Estratégia Intersetorial de Controle e Prevenção da Obesidade –, vai ampliando o olhar do nutricionista, transformando sua mirada precisa e unilateral, própria do campo da nutrição e alimentação com relação aos problemas alimentares contemporâneos, em uma percepção

mais ampla que contempla as múltiplas interfaces e a complexidade de tais problemáticas.

Certamente, a postura e o compromisso profissional (FREIRE, 2008) mudam, porque se reforça o engajamento por transformações sociais sem as quais os fenômenos alimentares e a insegurança alimentar e nutricional e seus desdobramentos não serão superados efetivamente, posto que suas causas são de natureza social, econômica e cultural.

Essa mudança passa pela superação da postura de superioridade intelectual e profissional em relação ao saber popular, compreendendo-o não como antagônico, mas complementar ao saber acadêmico. Em geral, esse sentimento de superioridade se funda na busca natural do profissional por segurança em relação ao que faz, na vontade de acertar e resolver problemas de forma rápida, o que resulta no agir decorrente da tentação tecnicista. Deve-se ultrapassar também o dilema humanismo-tecnologia que afeta o agir profissional. Contudo, segundo Freire (2014), essa busca pode ser mais frutífera quando ela se funda na convicção de que não se sabe tudo, na certeza de que se pode conhecer melhor o que já se conhece e apreender o que não se sabe. Convicção que, segundo o autor, deve se alicerçar na certeza de que o ser humano é inconcluso e, considerando-se como tal, confirma-se sua limitação em relação ao saber, ao mesmo tempo que se abre um caminho a percorrer em busca do ser mais.



Referências

ALCÂNTARA, Cláudia Sales de. *O currículo cultural das histórias em quadrinhos*: Emília e a Turma do Sítio na Cartilha da Nutrição do Fome Zero. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2008.

BASTOS, Tiago; BEZERRA, José Arimatea Barros. Aprender a comer, comendo: análise sócio-histórica de cartilhas de educação alimentar e nutricional, 1938-1946. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 16, n. 3, p. 164-192, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/kro71t>>. Acesso em: 9 jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v16i3.718>.

BEZERRA, José Arimatea Barros. 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, p. 157-179, mar. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/otcj7v>>. Acesso em: 9 jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702012000100009>.

BOOG, Maria Cristina Faber. *Educação em nutrição*: integrando experiências. Campinas: Komedi, 2013.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1998.

BRASIL. Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional. *Estratégia Intersetorial de Prevenção e Controle da Obesidade*: recomendações para os estados e municípios. Brasília, DF: CAISAN, 2014a. Disponível em: <<https://goo.gl/heZ8Bh>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. *Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do programa dinheiro direto na escola aos alunos da educação básica*. Brasília, DF: FNDE, 2009. Disponível



em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm>. Acesso em: 9 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Guia alimentar para a população brasileira*. 2. ed. Brasília, DF: MS, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica, 2014b. Disponível em: <<https://goo.gl/K7Nv2u>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

_____. *Guia alimentar para a população brasileira*: promovendo a alimentação saudável. Brasília, DF: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/E5odpi>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

_____. Portaria Interministerial nº 1.010, de 08 de maio de 2006. *Institui as diretrizes para a promoção da alimentação saudável nas escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, Ministério da Educação, 2006a. Disponível em: <<https://goo.gl/mzMXPw>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas*. Brasília, DF: MDS, Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/k6Yg6T>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006. *Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional*: – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11346.htm>. Acesso em: 9 jun. 2017.

BRAUDEL, Fernand. *Civilização material, economia e capitalismo nos séculos XV-XVIII*. Tradução Telma Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 3 v.





CARVALHO, Vicentina Campos. *Programa de educação alimentar para o curso primário*. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, Campanha Nacional de Alimentação Escolar, Serviço Gráfico do IBGE, 1965.

CASTRO, Josué de. *A alimentação brasileira à luz da geografia humana*. Rio de Janeiro: Livraria do Globo, 1937.

CIDRACK, Marlene Lopes. *Visitadoras de alimentação*: legado da Escola Agnes June Leith. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CONTRERAS, Jesús; ARNÁIZ, Mabel Gracia. *Alimentación y cultura*: perspectivas antropológicas. Barcelona: Editorial Ariel, 2005.

COSTA, Dante. *Alimentação e progresso, o problema no Brasil*: alguns aspectos sociais da alimentação humana. Rio de Janeiro: SAPS, 1951.

DAMATTA, Roberto. Sobre comidas e mulheres. In: _____. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 49-64.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 31. ed. Tradução Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FROTA, Jorge Washington da Silva. *Educação e alimentação*: ideias sociais, políticas e pedagógicas na obra de Dante Costa. 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/b8v7wn>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Eronides Silva. Gênese e constituição da educação alimentar: uma síntese. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 9-29, dez. 1997. Disponível em: <<https://goo.gl/xFzmDG>>. Acesso em: 9 jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73311997000200002>.



LIMA, Eronides Silva. *Mal de fome e não de raça*: gênese, constituição e ação política da educação alimentar no Brasil (1934-1946). Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACIEL, Maria Eunice. Uma cozinha à brasileira. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 33, p. 25-39, jan./jun. 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/ejZtif>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

MONTANARI, Massimo. *Comida como cultura*. Tradução Letícia Martins de Andrade. São Paulo: SENAC São Paulo, 2008.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. 7. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. *A religião dos saberes*: o desafio do século XXI. Tradução Flávia Nascimento. Bertrand Brasil: 2013.

_____. Articular os saberes. Tradução de Marlene Robin Campante. In: ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite (Org.). *O sentido da escola*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 65-80.

PEREGRINO, Umberto. *À margem do problema alimentar brasileiro*: tarefas e realizações do SAPS. Rio de Janeiro: SAPS, 1949.

PETRINI, Carlo. *Slow Food*: princípios da nova gastronomia. Tradução Renata Lucia Botini. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. A alimentação e seu lugar na história: os tempos da memória gustativa. *História: Questões & Debates*, Curitiba, v. 42, n. 1, p. 11-31, jan./jun. 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/QX3L6I>>. Acesso em: 9 jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/his.v42i0.4643>.

_____. A comida como lugar de história: as dimensões do gosto. *História: Questões & Debates*, Curitiba, v. 54, n. 1, p. 103-124, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/historia/article/view/25760>>. Acesso em: 9 jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/his.v54i1.25760>.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes dos. *História da alimentação no Paraná*. Curitiba: Juruá, 2007.

SANTOS, Walter, PAES, Jítia Dias. *Cartilha da merenda escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Divisão de Educação Extra-Escolar, Campanha de Merenda Escolar, 1956.

VALLA, Victor Vincent. Procurando compreender a fala das classes populares. In: _____. (Org.). *Saúde e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 11-32.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes. *Como nasceram meus anjos brancos*: a constituição do campo de Nutrição em Saúde Pública em Pernambuco. Recife, PE: Bagaço, 2001a.

_____. Fome, eugenia e a constituição do campo de nutrição em Pernambuco: uma análise de Gilberto Freyre, Josué de Castro e Nelson Chaves. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 315-339, 2001b. Disponível em: <<https://goo.gl/YxY5qC>>. Acesso em: 9 jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702001000300002>.



Lista de Abreviaturas e Siglas

4-H	Head, Heart, Hands, Health
CECANE	Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição do Escolar
CNAE	Campanha Nacional de Alimentação Escolar
CRAS	Centros de Referência de Assistência Social
DHAA	Direito Humano à Alimentação Adequada
EAN	Educação Alimentar e Nutricional
EVA	Escola de Visitação Alimentar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LOSAN	Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
SAN	Segurança Alimentar e Nutricional
SAPS	Serviço de Alimentação da Previdência Social
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
SISAN	Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
SUS	Sistema Único de Saúde

