

VIII Enpec - Simpósio

Educação em Ciências e Alimentação: oportunidades na formação escolar e profissional

Coordenação: Alexandre Brasil Carvalho da Fonseca (PPGECS/NUTES/UFRJ)

Debatedora: Thaís Gimenez da Silva Augusto (FCAV/UNESP)

Componentes:

Mônica Caldas Rosa dos Anjos (PPGECT/UFSC e DN/UFPR)

Suzani Cassiani (PPGECT/UFSC)

Irlan von Linsingen (PPGECT/UFSC)

Islandia Bezerra (DN/UFPR)

Carolina Netto Rangel (PPGECS/NUTES/UFRJ)

Mariana de Senzi Zancul (PPGEC/UnB)

Sueli da Silva Costa (PPGEC/UnB e IFB)

Juliana Pereira Casemiro (PPGECS/NUTES/UFRJ)

Apresentação:

As contribuições da Educação em Ciências (EC) para ações relacionadas à alimentação, especialmente no caso da Educação Alimentar e Nutricional (EAN), podem ser de extrema relevância. Identifica-se na sociedade contemporânea uma relação cada vez maior entre os conhecimentos produzidos pelas ciências e a alimentação. Ao longo da última década os fundamentos e orientações referentes a alimentação tem sido revistos e ampliados, demandando cada vez mais conhecimentos provenientes de diferentes áreas de conhecimento. Aspectos importantes têm sido gradativamente incorporados, como o direito humano a alimentação adequada, a segurança alimentar e nutricional e a cultura alimentar. Agregar estas novas visões de alimentação à EAN, articulando-as ao que já havia, exige um intenso exercício de pesquisa na direção de compreender estas práticas, identificar em que pressupostos estão fundamentadas e com quais conflitos ideológicos podemos nos deparar. Nesse sentido, perspectivas como a educação popular, a transdisciplinaridade, o CTS e o multiculturalismo, podem contribuir para olharmos a alimentação por diferentes prismas, buscando pensar e repensar possibilidades para práticas de ensino-aprendizagem relacionadas à alimentação em interação com a EC, especialmente nas escolas, como também em outros espaços de formação.

Resumos:

A produção de sentidos sobre Segurança Alimentar e Nutricional em cursos de capacitação técnica.

Mônica de Caldas Rosa dos Anjos; Suzani Cassiani; Irlan von Linsingen (Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC); Islandia Bezerra (Departamento de Nutrição da UFPR)

No presente artigo, a Análise de Discurso Francesa é utilizada para compreender como que trabalhadores de padarias comunitárias, vivendo em situação de pobreza e desigualdade social, produzem sentidos sobre Segurança Alimentar e Nutricional. Para tanto, as condições de produção são apresentadas, de modo a contribuir na identificação das filiações de sentido, do interdiscurso, da incompletude, das relações de forças e da antecipação, presentes no discurso dos envolvidos no processo de capacitação técnica. No decorrer do artigo, a tensão existente entre os processos parafrásticos e os processos polissêmicos ficou evidenciada,

indicando que é por meio deles que se tornou possível a significação do termo Segurança Alimentar e Nutricional.

Palavras-chave: Educação Popular, Análise de discurso, Condições de Produção.

Apontamentos sobre Educação, Ciências e Saúde em torno da Alimentação na escola.

Carolina Netto Rangel e Alexandre Brasil Fonseca (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde do NUTES/UFRJ)

Ao pensar a alimentação na atualidade, não raro lança-se mão de conceitos cientificamente construídos no âmbito de uma prática científica – a da nutrição. Aliado a isto, há um reconhecimento crescente da importância da cultura alimentar, o que põe em pauta questões trazidas pela antropologia e a sociologia. Considerando a relevância da temática e o destaque que tem sido dado à alimentação nas escolas, pretendeu-se identificar contribuições da educação em ciências à educação alimentar e nutricional, tecendo suas relações com outras áreas de conhecimento como a educação em saúde. Considera-se fundamental levar em conta os conhecimentos dos professores de ciências e demais educadores atuantes nas escolas, ao teorizar e planejar os rumos da educação alimentar e nutricional nestes espaços.

Palavras-chave: educação alimentar e nutricional, educação em ciências, educação em saúde.

Educação alimentar e nutricional: uma reflexão sobre orientações oficiais e a prática no ensino de ciências.

Mariana de Senzi Zancul e Sueli da Silva Costa (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UnB)

Considerando a relevância da educação alimentar e nutricional especialmente na infância e na adolescência, este trabalho apresenta uma reflexão sobre orientações oficiais para a questão e as atividades e projetos de educação alimentar e nutricional que têm sido praticados dentro das escolas, principalmente nas aulas Ciências. Ao longo do texto são abordadas questões referentes à Legislação e a Programas e Projetos nacionais e internacionais desenvolvidos, procurando abranger um panorama atual a respeito do tema. Defende-se a importância de práticas de orientação e educação alimentar e nutricional na escola, voltadas para a construção de conhecimentos que permitam ao indivíduo avaliar suas demandas e efetuar escolhas adequadas ao longo da vida.

Palavras-Chave:

Cidadania na escola: alimentação e ciência como espaços de participação e apoderamento

Juliana Pereira Casemiro e Alexandre Brasil Fonseca (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde do NUTES/UFRJ)

Este artigo propõe refletir sobre alguns caminhos para efetivar a interdisciplinaridade e a participação nos debates sobre alimentação e nutrição na escola, identificando as possibilidades de articulação com a abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS). Para tanto, foi realizada uma reflexão sobre a vigente legislação sobre nutrição, alimentação e saúde na escola destacando as questões de participação, cidadania, e cultura.

Palavras-chave: Alimentação Escolar; Ciência-Tecnologia-Sociedade; cidadania; participação.

A produção de sentidos sobre Segurança Alimentar e Nutricional em cursos de capacitação técnica¹.

The meaning production about food and nutrition security in technical training courses.

Mônica de Caldas Rosa dos Anjos (DN/UFPR e PPGECT/UFSC); Suzani Cassiani (PPGECT/UFSC); Irlan von Linsingen (PPGECT/UFSC); Islandia Bezerra (DN/UFPR) - monica.anjos@ufpr.br

Resumo

No presente artigo, a Análise de Discurso Francesa é utilizada para compreender como que trabalhadores de padarias comunitárias, vivendo em situação de pobreza e desigualdade social, produzem sentidos sobre Segurança Alimentar e Nutricional. Para tanto, as condições de produção são apresentadas, de modo a contribuir na identificação das filiações de sentido, do interdiscurso, da incompletude, das relações de forças e da antecipação, presentes no discurso dos envolvidos no processo de capacitação técnica. No decorrer do artigo, a tensão existente entre os processos parafrásticos e os processos polissêmicos ficou evidenciada, indicando que é por meio deles que se tornou possível a significação do termo Segurança Alimentar e Nutricional.

Palavras-chave: Educação Popular, Análise de discurso, condições de produção.

Abstract

In this paper, the French Discourse Analysis is used to understand produced meanings for Food and Nutrition Security, by employees of community bakeries that living in poverty and social inequality. For this purpose, the production conditions are presented in order to identify the affiliations of meaning, interdiscourse, incompleteness, forces relation and anticipation that are present in the involved people discourse on the technical training. Throughout the article, the tension between the paraphrastic and polysemic processes was evidenced, indicating that through them became possible the signification of the Food and Nutrition Security term.

Key words: Popular Educacion, Discourse Analysis, Production Conditions.

Introdução

A Insegurança Alimentar e Nutricional no Brasil, segundo a última pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2006), atinge 72,2 milhões de pessoas, em 34,8% dos domicílios participantes da pesquisa. Nestes domicílios, o nível de insegurança alimentar variava, conforme as condições de acesso aos alimentos necessários para garantia da Segurança Alimentar e Nutricional. A pesquisa encontrou 16% de domicílios com insegurança leve, ou seja, com

¹ Artigo produzido para a disciplina: Seminários sobre Linguagem na Ciência e na Tecnologia – do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica/UFSC

comprometimento da qualidade da alimentação, 12,3% com insegurança moderada, com comprometimento da quantidade e 6,5% com insegurança grave, havendo a ocorrência de fome.

De acordo com Pessanha (1998), a Insegurança Alimentar e Nutricional é uma consequência da ação de diversos fatores, que podem se apresentar isoladamente ou em conjunto, sendo eles: escassez de produção e oferta de produtos alimentares; distribuição desigual de alimentos entre os membros da sociedade; baixa qualidade nutricional e contaminação dos alimentos consumidos pela população e; falta de acesso ou monopólio sobre a base genética do sistema agroalimentar.

No Brasil, não há um consenso sobre o que venha a ser Segurança Alimentar, existindo, pelo menos, duas formas oficiais de caracterizá-la. Na primeira, Segurança Alimentar está relacionada a questões de ordem econômica e de comercialização de produtos alimentícios que não causem danos à saúde humana, e na segunda, está relacionada à garantia de acesso aos alimentos, vinculada aos direitos humanos.

De acordo com o Ministério da Saúde, quando o termo estiver relacionado às ações da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), a Segurança Alimentar será garantida:

“Pelo controle da origem, pelo controle do processo e da formulação do produto, e pela aplicação de Boas Práticas de Higiene durante a produção, o processamento (incluindo a rotulagem), a manipulação, a distribuição, o armazenamento, a comercialização, a preparação e o uso, em combinação com a aplicação do sistema HACCP” (OPAS, 2006).

E quando voltada à garantia de direitos humanos, consistirá:

“(…) 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, 2004).

O segundo conceito, por sua amplitude, abrange o primeiro conceito, impondo que tais características sejam atingidas, para garantir o acesso a alimentos de qualidade, dentro dos padrões estipulados. O contrário, portanto, não é possível, visto que o primeiro conceito se restringe a ações relativas à comercialização de produtos alimentícios.

Para Maluf (2005), a compreensão que um leigo tem sobre Segurança Alimentar pode variar do total desconhecimento até a intuição de alguns aspectos abrangidos pelo conceito geral, sendo este uma construção histórica, em permanente mudança. Nádia Kornijezuk (2008), em sua dissertação de Mestrado, destaca que o conceito de Segurança Alimentar e Nutricional apresenta visões controversas, podendo adquirir variados sentidos, conforme a compreensão que se tem de sua historicidade.

Freitas e Pena (2007), no artigo publicado acerca da produção de conhecimento sobre Segurança Alimentar e Nutricional, relatam que o sujeito agencia e interpreta sua fome em seu cotidiano, à medida que confronta a realidade externa e a subjetividade da fome, sendo a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) uma mudança do habitual de fome. Para as autoras:

“A produção de novas sensações se tornaria real quando intersubjetivada ao lado dos que têm semelhantes realidades. Ou seja, as mudanças do habitual de fome necessitam estar também no plano coletivo, com as muitas histórias individuais em interação. A passagem do sentido de fome para o sentido de SAN tem a ver com ganhos sociais, redistribuição de renda, empregos, políticas sociais, de modo a possibilitar a população carente perder a sensação de medo e vergonha pela insegurança social” (p.78).

Por conta desta polissemia, este artigo visa compreender como ocorre a produção de sentidos sobre Segurança Alimentar e Nutricional, durante o processo de capacitação técnica de trabalhadores, provenientes de Padarias Comunitárias, que vivenciam a situação de Insegurança Alimentar e Nutricional. Para a realização desta pesquisa, a Análise de Discurso Francesa será adotada como referencial teórico e metodológico.

Condições de produção do discurso

As Padarias Comunitárias

A ideia das Padarias Comunitárias surgiu como resposta às dificuldades enfrentadas diariamente, por inúmeras famílias provenientes de uma comunidade carente de Curitiba. A iniciativa partiu de um grupo de doze mulheres, com idade superior a quarenta anos e com dificuldades para inserção no mercado de trabalho, que se reuniam para discutir os problemas causados pela exclusão social e gerados pelo desemprego, falta de alimentação e má distribuição de renda (KNAPIK; BEZ, 2007).

No documentário sobre as Padarias Comunitárias², há um relato de uma das trabalhadoras sobre o motivo que impulsionou este grupo de mulheres a criar a Padaria Comunitária:

“Havia muita dificuldade (.) as famílias, as mães (.) para trabalhar, encontrar emprego. Então a gente resolveu fazer um trabalho assim, para que elas pudessem trazer os filhos, trabalhar.”

No ano de 1996, com o objetivo de buscar alternativas para melhorar as condições de vida e reduzir a fome e a miséria na comunidade, a primeira Padaria Comunitária foi criada, no bairro Sítio Cercado, com recursos do Fundo de Mini-projetos da Região Sul e apoio da Paróquia local, do Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo (CEFURIA) e do Movimento Popular de Mulheres do Paraná (KNAPIK; BEZ, 2007). A partir do sucesso alcançado com a iniciativa, foram feitos convites a outras comunidades para que conhecessem as unidades e fizessem a instalação de padarias nas suas respectivas regiões. Visitas foram realizadas à padaria pioneira, a fim de que as informações sobre a implantação das Padarias Comunitárias e fabricação de produtos de panificação pudessem ser repassadas aos grupos interessados².

Com ampla divulgação e esforço coletivo, atualmente, vinte e duas Padarias Comunitárias estão em funcionamento. O trabalho desenvolvido é orientado pelos princípios da Economia Solidária, fundamentado na solidariedade, na autogestão, no resgate da cidadania, da dignidade e da auto-estima e na formação técnica e política dos trabalhadores e trabalhadoras (CEFURIA, 2011). De acordo com um dos trabalhadores vinculados a essas padarias:

² CEFURIA (Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo). Padaria Comunitária: Fermentando outra economia. 2007.

“A Padaria Comunitária hoje é uma forma de trabalho e apoio que as famílias excluídas deste sistema capitalista que estamos vivendo, encontraram para viver de uma maneira mais humana e solidária” (KNAPIK; BEZ, 2007, p. 118).

O trabalho realizado, com base na Economia Solidária, agrupa pessoas que desejam realizar alguma atividade econômica, sem manter relações de competição ou subordinação, sendo baseado na coletividade, colaboração, democracia, troca de afeto e distribuição justa do resultado do trabalho realizado (BEZ; CARNEIRO, 2009).

De acordo com Paula Broeders (1996³), em artigo escrito para o jornal Folha Popular, os objetivos buscados por esta iniciativa são: garantir a sobrevivência da família; dar uma resposta imediata ao desemprego; encontrar condições de auto-sustentação para o trabalhador, sua família e grupo social no qual está inserido e; realizar uma ação concreta de solidariedade contra a fome e a miséria existentes nas periferias das cidades (KNAPIK; BEZ, 2007).

Os trabalhadores

Os participantes das oficinas de capacitação eram trabalhadores de Padarias Comunitárias instaladas em Curitiba e na Região Metropolitana. A grande maioria (99%) era de mulheres dispostas a modificar a sua realidade, melhorando a situação de vida de sua família e comunidade. Por conta desta maioria, apresentarei quem eram as trabalhadoras, devido ao fato de terem mais voz do que os trabalhadores, durante os cursos e na gestão das padarias. Desta forma, todos os relatos extraídos dos cursos de capacitação, que serão apresentados no decorrer do texto, são falas de mulheres.

Antes de fazer parte das Padarias Comunitárias, elas eram cuidadoras do lar. Poucas tinham experiência no mercado de trabalho. As que já haviam trabalhado antes desempenhavam a função de doméstica, diarista, cozinheira ou auxiliar de cozinha. As mulheres, com experiência em uma das duas últimas profissões, haviam recebido capacitação quanto às boas práticas de fabricação de alimentos, curso obrigatório para quem trabalha nesta área. As informações que as demais tinham sobre o tema, segundo as mesmas, eram oriundas de programas televisivos, de ouvir falar ou, ainda, não sabiam ao certo especificar a origem de tal conhecimento. Esta incorporação, muitas vezes inconsciente, de leituras anteriores é chamada por Orlandi (2009) de:

“(…) interdiscurso - memória discursiva - sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos. É sobre essa memória, de que não detemos o controle, que nossos sentidos se constroem, dando-nos a impressão de sabermos do que estamos falando. Como sabemos, aí se forma a ilusão de que somos a origem do que dizemos” (p. 54).

As trabalhadoras e seus familiares residiam em regiões consideradas de risco social, convivendo com a pobreza, desigualdade, violência, drogadição, doenças na família, desemprego, insegurança e falta de acesso à educação, ao mercado de trabalho, a alimentos e ao atendimento de saúde.

³ BROEDERS, P. Pão traz vida e esperança para várias comunidades. *Folha Popular*, 1996.

Durante os debates, percebeu-se o quão oprimidas eram essas mulheres. Seus parceiros as consideravam incapazes de realizar atividades remuneradas, devido à idade avançada, falta de experiência no mercado de trabalho e baixa escolaridade. Por conta desta desvalorização, elas eram, na maioria, deprimidas e não tinham disposição para sair de casa e buscar alternativas para sustentar a família, contentando-se com auxílios oriundos da prefeitura, da paróquia local ou de instituições não governamentais.

De acordo com Curado e Menegon (2009), mesmo com as transformações da posição da mulher na família e no mercado de trabalho, ainda vigora a ideologia da domesticidade, que cria e recria a força de trabalho feminino como algo sem valor financeiro e de baixo *status* social (CURADO; MENEGON, 2009).

Esta realidade começou a ser modificada, quando receberam convites, de outras mulheres, para criarem e trabalharem em Padarias Comunitárias, passando a ter a oportunidade de transformar a realidade. Elas buscaram o apoio de instituições não governamentais, grupos religiosos e/ou líderes da comunidade, os quais as auxiliaram na implantação das Padarias Comunitárias, oferecendo local para as instalações e para as reuniões do grupo, equipamentos para o processamento de produtos de panificação e cursos de formação técnica e política.

Os cursos de capacitação

O CEFURIA apóia as Padarias Comunitárias, conseguindo equipamentos para a panificação, por meio de projetos, junto ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, e de cursos de capacitação. Tanto os equipamentos quanto os cursos são oferecidos sem custo aos trabalhadores e aos interessados em participar ou montar padarias em suas comunidades. Contudo, de forma a não caracterizar assistencialismo, é dever dos trabalhadores, uma vez capacitados, colaborar na formação de pessoas interessadas em trabalhar nas padarias. Em um dos cursos de capacitação realizado, quando questionado aos participantes, “Que compromisso estão dispostos a assumir?”, uma das respostas dada foi:

“Compromisso de passar o que eu aprendi no curso tecnológico; de respeitar as pessoas com amor e carinho; ensinar a quem não sabe, o que eu sei; de trabalhar com satisfação” (Março, 2008).

Além do dever de compartilhar o conhecimento construído durante os cursos de capacitação, cada padaria deveria indicar dois representantes para frequentar as reuniões do Conselho Gestor. Nas reuniões do Conselho, que ocorrem mensalmente, os participantes expõem os problemas enfrentados nas padarias, trocam experiências, tomam decisões conjuntas, planejam ações futuras e partilham as conquistas provenientes do trabalho realizado nas padarias. Nestas reuniões, também se decidia quais os trabalhadores participariam dos próximos cursos de capacitação, visto que o número de participantes era limitado, devido ao espaço destinado à parte prática.

Estes cursos não visavam apenas à capacitação técnica dos trabalhadores, mas a formação cidadã e política, sendo divididos em cinco etapas. Segundo Knapik e Bez (2007):

“Cada etapa resgata a história do trabalho, à luz dos ensinamentos de Paulo Freire. Através de trocas de experiências pelo diálogo, a realidade começa a ser desvelada, surgindo assim, uma postura crítica, nova forma de percepção dos fatos históricos e a desconstrução de mitos e do

‘senso comum’ que infelizmente predomina nos nossos meios de comunicação como forma de dominação e opressão” (p. 36).

As etapas duravam, cada uma, oito horas, sendo os seguintes temas abordados: A pedagogia de Paulo Freire: uma pedagogia humanizadora; O trabalho humano; Das sociedades comunais ao modo de produção feudal; O trabalho no capitalismo: alienação e desumanização; As utopias em torno do trabalho: liberdade e criação e; Economia Popular Solidária: que mundo estamos construindo?.

Com relação ao curso técnico, este visava à formação para o trabalho nas Padarias Comunitárias. Acontecia mensalmente, de forma concentrada, durante uma semana, com carga horária total de 40 horas. Os cursos ocorriam na Casa do Trabalhador que, além de disponibilizar suas instalações e equipamentos para a realização do mesmo, oferecia hospedagem e alimentação aos participantes. Os módulos teóricos e práticos que constituíam os cursos eram: Autogestão nas padarias, prática de preparo de pães e outros produtos de panificação e Segurança Alimentar e Nutricional. Os produtos desenvolvidos nas aulas práticas eram utilizados para consumo dos participantes dos cursos, educadores, funcionários e moradores da Casa do Trabalhador. Parte da produção era partilhada entre os participantes, que levavam os produtos para casa, dividindo-os com os familiares.

Ao final de cada curso, era realizada uma avaliação para identificar que contribuições o mesmo trouxe para solucionar os problemas de gestão e de produção nas padarias. Três relatos são apresentados na sequência. Para os dois primeiros, a pergunta feita foi: “O que você achou do curso?” e para o terceiro relato: “Que frutos foram gerados durante o curso?”.

“Aqui foi muito bom, aprendi novas coisas, por exemplo, empadão, bolos, etc. A **partilha, trocas de experiência** com os colegas, conhecimento de como trabalhar em grupo. Somos missionários, juntos nós podemos **acabar com um pouco da fome** e trazer um pouco de felicidade às pessoas mais carentes” (Junho, 2008 – grifos meus).

“Foi muito importante a amizade uma das outras, a **troca de informações** entre os colaboradores e alunos, convivência entre pessoas de outras regiões nos grupos, saber como trabalhar dentro da panificadora, saber **direitos e deveres**” (Junho, 2008 – grifos meus).

“Solidariedade, a integração das pessoas em união, **troca de conhecimentos**, auxílio às necessidades de quem precisa e a doação de quem pode doar e doar-se, o ensinamento aos menos esclarecidos, dando às pessoas a **esperança de um mundo melhor e uma vida mais humana**” (Março, 2008 – grifos meus).

Nos relatos selecionados, pôde-se perceber que os participantes embutiram, em seus discursos, a importância do diálogo como ferramenta de transformação social. As palavras grifadas apontam para a necessidade de partilha e troca de saberes, proporcionada pela participação ativa das participantes, que, conjuntamente, e com base na realidade concreta

vivenciada, construíram novos conhecimentos, ressignificando a situação em que estavam inseridas.

O módulo de Segurança Alimentar e Nutricional

Durante o planejamento dos cursos de capacitação, que seriam disponibilizados aos trabalhadores das Padarias Comunitárias, ocorrido em uma das reuniões do Conselho Gestor, surgiu a necessidade de criar um módulo que abordasse Boas Práticas de Fabricação de Alimentos, visando o atendimento das exigências estipuladas em lei, por órgãos de vigilância sanitária. O objetivo era que os trabalhadores aprendessem a manipular de forma adequada a matéria prima e os produtos fabricados, sem colocar em risco de doença, o consumidor final.

A proposta foi apresentada a uma professora do Departamento de Nutrição da Universidade Federal do Paraná (UFPR), durante uma reunião do Conselho Gestor, ocorrida no ano de 2006. A proposta foi encaminhada, em reunião plenária, a outras docentes do departamento, sendo firmada a parceria e elaborada, conjuntamente com os representantes do Conselho Gestor, a estrutura básica do módulo. Os temas levantados durante a reunião foram: Causas da Insegurança Alimentar e Nutricional (InSAN), Conseqüências da InSAN, Construindo propostas para minimização da InSAN, Como atingir a Segurança Alimentar e Nutricional e sua relação com as Padarias Comunitárias, Histórico e simbologia da fabricação de pães e produtos de panificação, Importância da seleção dos ingredientes na produção de pães e produtos de panificação e suas funções, Perspectivas futuras para as Padarias Comunitárias e Aspectos da segurança higiênico-sanitária na produção de pães e produtos de panificação.

No início dos trabalhos, não havia um registro formal e específico deste projeto, ficando atrelado a outro projeto de extensão, que tinha como meta a capacitação e atualização de funcionários envolvidos na área de alimentação e nutrição. Com a expansão das atividades desenvolvidas nos anos de 2006 e 2007, optou-se por desvincular os projetos, criando e registrando um projeto específico para atender às necessidades das Padarias Comunitárias. No documento de registro, cita-se na apresentação que:

“(...) a participação da população no planejamento, execução e controle de ações que gerem modelos produtivos viáveis, do ponto de vista econômico, social e ambiental, é uma forma de garantir o crescimento e desenvolvimento da comunidade. A implementação de Padarias Comunitárias, além de favorecer a geração de empregos, aumentar a renda familiar, auxiliar na formação profissional, reduzir a taxa de desemprego na região, aumentar a auto-estima do indivíduo, melhorar o estado de saúde, dentre outros pontos positivos, resgata valores culturais, éticos, de cidadania, de direitos e de igualdade. Neste contexto, a capacitação de trabalhadores, vinculados às Padarias Comunitárias, contribuirá para resgatar o indivíduo de uma situação de insegurança, promovendo a manutenção e sustentabilidade do processo, garantindo seu direito à Segurança Alimentar e Nutricional”.

Os módulos tinham duração de quatro horas e eram desenvolvidos no formato de rodas de conversa, favorecendo a participação de todos os envolvidos, educadores e educandos, no processo de construção de um conhecimento pautado na problematização, trocas de experiências e reflexão crítica sobre a realidade em que os trabalhadores estavam inseridos. O livro de Silva (2005) era utilizado como referência para a condução das atividades dos módulos. Segundo o autor:

“A formação popular passa a ser concebida como as práticas socioculturais coletivamente construídas pelos sujeitos sócio-históricos inseridos em um determinado contexto concreto de realidade: fazem opções, planejam, organizam e desencadeiam fazeres, sempre comprometidos com uma determinada concepção de sociedade e de mundo. Coerentemente, o processo de construção do conhecimento decorrente dessa forma dialética de conceber a prática de formação,

deve se basear na interação dialógica entre os diferentes sujeitos envolvidos – mediados pelos seus saberes e discursos – que, em busca de compreensões e de intervenções críticas sobre uma realidade concreta que requer transformações, pesquisam, constroem conhecimentos pertinentes, planejam, avaliam e realizam ações” (p. 23).

A produção de sentidos sobre Segurança Alimentar e Nutricional

Corrêa (2007), em seu artigo sobre Insegurança Alimentar, afirma que o que está implícito, quando se discute segurança alimentar, é que haja condições de vida e condições nutricionais adequadas. Contudo, durante os debates realizados nas capacitações, não foi possível constatar, inicialmente, no discurso dos envolvidos, que ambas as condições fizessem parte da situação de Segurança Alimentar. A condução das atividades previa que, ao final do módulo, fosse possível estabelecer tais relações, a partir da contextualização dos problemas enfrentados pelas participantes.

Analisando os relatos, a relação entre condições nutricionais e segurança alimentar era mais compreensível para os trabalhadores, do que a relação deste com as condições de vida. Ainda assim, apenas um aspecto das condições nutricionais foi considerado e referia-se às condições higiênico-sanitárias dos produtos fabricados ou consumidos.

Esta relação foi evidenciada durante a análise das respostas dadas à primeira pergunta da capacitação: “O que vocês entendem por Segurança Alimentar e Nutricional?”. Analisando algumas das respostas dadas pelas trabalhadoras, foi possível verificar que sentidos sobre segurança alimentar foram produzidos e qual a filiação destes sentidos. Algumas das respostas (R) dadas à pergunta inicial são apresentadas abaixo.

R1: Segurança alimentar é quando o alimento não faz mal à saúde.

R2: Não tem bicho. Não tem bolor.

R3: Que não dá pra fazer nada de qualquer jeito.

R4: É sobre as bactérias, o que pode e o que não pode (referindo-se ao modo de fabricação dos produtos).

R5: E procurar conhecer também o que a gente consome, de que jeito são embalados, procurar saber de onde vem, a qualidade.

R6: Tem que ser orgânico, né?.

O consumo de alimentos, em condições higiênico-sanitárias adequadas, é um dos aspectos abrangidos pela Segurança Alimentar e Nutricional, e refere-se à qualidade física, química, biológica e sensorial dos alimentos. O fato de apenas um dos aspectos ter sido levantado na discussão está relacionado às condições de produção do discurso. As trabalhadoras foram convidadas a participar de uma oficina de capacitação, cujo objetivo era aprender sobre o trabalho desenvolvido nas padarias, ou seja, noções de gestão, economia, técnicas de preparo de produtos de panificação e segurança alimentar. Outros fatores que contribuíram para que Segurança Alimentar e Nutricional fosse vinculada com condições higiênico-sanitárias referem-se à participação de algumas delas em cursos de higiene pessoal e de alimentos, à experiência como auxiliares de cozinha ou como cozinheiras, e à veiculação na mídia de reportagens sobre cuidados no preparo de alimentos e surtos alimentares.

Segundo Orlandi (1984):

“(…) uma unidade de linguagem tem tantos sentidos quantos puder efetivar no mundo. Por outro lado, há a sedimentação histórica (o produto) em termos de sua dinâmica, isto é, em condições de produção determinadas, um sentido adquire estatuto dominante em relação aos outros” (p.9).

As respostas conferidas à primeira pergunta não estavam erradas, mas apresentavam-se incompletas, tendo em vista que outras questões deveriam ser consideradas para que a situação de Segurança Alimentar e Nutricional fosse atingida. Indiretamente, este era o propósito no momento da criação das Padarias Comunitárias. Esta incompletude permite a polissemia, produzindo uma multiplicidade de sentidos (ORLANDI, 2009), sendo:

“(…) a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história” (p. 37).

Na tentativa de resgatar estes aspectos e construir conjuntamente o conceito ampliado de Segurança Alimentar e Nutricional, foram feitos outros questionamentos às participantes, incitando debates e reflexões críticas sobre a realidade vivenciada por elas. Desta forma, questionou-se: “Por que estavam freqüentando o curso?”. As respostas obtidas foram relacionadas à atualização de conteúdos e ao aprendizado de novos conhecimentos. Por mais que tenham freqüentado oficinas anteriores, que abordaram a importância da troca de saberes e experiências e da participação ativa nos debates, visando a dissolução de mitos e a construção de conhecimentos capazes de transformar a realidade vivida, as participantes não conseguiam alterar a sua posição no discurso. Para elas, a figura das educadoras estava vinculada àquela que tinha as respostas prontas para todos os problemas expostos, sendo a função das educandas, escutar e anotar as soluções. No relato de uma das participantes, é possível verificar o quanto ela confere o mérito do aprendizado aos educadores, além de relacionar competência com transparência da linguagem.

“A parte teórica foi de fundamental importância e foi exposta com **muita ênfase, clareza** e de **fácil compreensão**, devido à **competência** das professoras e do professor” (Abril, 2008 – grifos meus).

Segundo Orlandi (2009), o lugar de onde fala o sujeito é constitutivo do que ele diz, fazendo com que suas palavras signifiquem de modo diferente, conforme posição que ocupa no discurso.

Na continuação do debate, outra pergunta foi realizada: “Qual o motivo que as levaram a criar ou participar das Padarias Comunitárias?”. Visto que as condições de vida das participantes tinham sido investigadas e eram conhecidas, esta pergunta teve a intenção de levantar, por meio dos relatos, aspectos que pudessem caracterizar a situação de Insegurança Alimentar e Nutricional vivenciada pelas participantes, respectivas famílias e membros da comunidade. Na medida em que os motivos eram expostos, estes eram transferidos para tarjetas,

que eram coladas em um quadro, construindo uma rede causal para a situação de Insegurança Alimentar e Nutricional, fazendo com que houvesse uma identificação com os problemas apresentados.

Neste momento do debate, a intenção das educadoras era de vincular as respostas dadas com o que caracteriza Insegurança Alimentar e Nutricional, de modo a favorecer a compreensão sobre a complexidade existente na garantia do Direito Humano à Alimentação Adequada. A forma como as perguntas foram conduzidas pelas educadoras, colocando-se no lugar das participantes, a fim de prever o que seria dito, a partir de seus dizeres, é chamado, na análise de discurso, de mecanismo de antecipação. Neste mecanismo, o sujeito coloca-se no lugar em que o seu interlocutor ouve, antecipando-se a ele, quanto aos sentidos produzidos por suas palavras. O processo de argumentação é dirigido pelo mecanismo de antecipação, visando seus efeitos sobre o interlocutor (ORLANDI, 2009).

Um apanhado das respostas dadas para esta pergunta foi realizado e os seguintes motivos foram relatados: desemprego, baixa renda familiar, problemas de saúde (entre eles depressão), falta de informação e de estudo, falta de acesso ao alimento, à educação, a condições de moradia adequadas e à saúde, falta de estrutura na comunidade para a busca de emprego e qualificação, moradias instaladas em áreas de risco social, utilização de drogas ilícitas e de bebidas alcoólicas por membros das famílias, uso inadequado dos alimentos disponíveis para consumo e ausência de padarias nas proximidades da comunidade.

Na sequência, foi abordada a seguinte questão: “Para reverter esta situação, que atitudes estão sendo (ou devem ser) tomadas?”. Durante o debate foram citadas as seguintes ações: busca de conhecimento voltado para a melhoria das condições de vida; utilização de força tarefa na comunidade, a fim de modificar a situação de risco; participação em clubes de troca, com a finalidade de compartilhar experiências e saberes; ser solidário aos problemas da comunidade; desenvolver um plano de ação comum, com o intuito de realizar uma ação concreta; criar oportunidade de empregos na própria comunidade; conhecer quais são os direitos e deveres de cada cidadão; persistir sempre para alcançar a meta proposta, individual e coletiva.

Finalizando a discussão, foi indagado sobre quais seriam as consequências dessas ações. As participantes colocaram que, a partir de mudanças de atitude, seria possível: vivenciar uma nova experiência voltada à Economia Solidária, com ganhos para o indivíduo e para a comunidade; aumentar a renda familiar, facilitando o acesso à alimentação adequada; criar um vínculo de amizade e respeito ao próximo, resgatando a dignidade de cada cidadão; ter uma profissão, aumentando a auto-estima; gerenciar uma atividade em expansão, que garante empregabilidade aos membros da comunidade e; a ampliação do acesso ao alimento, por meio da venda dos produtos a um preço justo.

Tanto o primeiro bloco de respostas, quanto o segundo, pode ser relacionado com os temas abordados e discutidos nos cursos de formação cidadã e política, bem como, com as práticas de trabalho do grupo, indicando que o que foi dito fazia sentido e tinha significado para as trabalhadoras.

Os sentidos têm sua história, isto é, há sedimentação de sentidos, segundo as condições de produção da linguagem (ORLANDI, 1984), sendo estas condições entendidas por: o falante,

o ouvinte, o contexto de comunicação e o contexto histórico-social (ORLANDI, 1990). No discurso é possível observar a relação entre linguagem e ideologia, não havendo discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia (ORLANDI, 1994). Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo (ORLANDI, 2009).

Tendo sido levantadas as possíveis causas e consequências da Insegurança Alimentar e Nutricional, bem como o que poderia ser feito para solucioná-la, o primeiro ponto da discussão foi retomado. Apontando para as tarjetas, confeccionadas a partir dos relatos das trabalhadoras e coladas no quadro, foi feita a seguinte pergunta: “A partir do que construímos até aqui, que elementos são necessários para garantir que se tenha Segurança Alimentar e Nutricional?”. Fazendo um apanhado geral das respostas dadas, um conceito resumido sobre Segurança Alimentar e Nutricional pôde ser construído: Acesso a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, de modo permanente e para todos.

Este resultado só foi possível, devido a uma postura crítica e reflexiva, das participantes, para com as condições de Insegurança Alimentar e Nutricional vivenciadas, ressignificando o termo Segurança Alimentar e Nutricional, a partir da filiação de outros sentidos construídos nos debates em grupos. Os saberes iniciais sobre Segurança Alimentar e Nutricional não foram descartados, visto que agregam o conceito final. Este movimento dos sujeitos e dos sentidos faz parte do funcionamento da linguagem, que se assenta na tensão entre os processos parafrásticos e os polissêmicos. Nos processos parafrásticos há sempre algo que se mantém – a estabilização, e nos polissêmicos, há deslocamento - ruptura de processos de significação (ORLANDI, 2009).

Considerações finais

Utilizar a Análise de Discurso, nestes episódios, como referencial teórico e metodológico, para compreender como os sentidos sobre Segurança Alimentar e Nutricional foram produzidos, possibilitou alguns pontos de reflexão sobre o processo educativo, voltado, não somente, para os espaços não formais de educação.

Dentre estes pontos, destaco a importância do entendimento de que o discurso não se faz por meio de transmissão de informação, como se o que é dito pelo locutor é compreensível pelo ouvinte. Entre o dizer e o ouvir, pode haver deslocamento de sentidos, que faz com que o que é dito seja compreendido de outra maneira, possibilitando compreensões distintas. As interpretações, tanto de quem diz, como de quem ouve, são baseadas no conhecimento histórico, social e cultural, bem como nas experiências vivenciadas por cada um dos interlocutores.

Outro ponto diz respeito à posição em que o sujeito ocupa no discurso. A posição do educador é vista como mais valorosa do que a do educando. Romper com essa hierarquia, inscrita socialmente, permitindo trocas de posição, possibilita aproximações entre os interlocutores, de modo a evitar que o silenciamento impeça que os sentidos sejam construídos, por conta de uma censura instituída historicamente.

Ainda, vale ressaltar, a tensão entre paráfrase e polissemia, indispensáveis em um processo educativo, visto que fundamentam o funcionamento da linguagem e a produção de sentidos. É por meio da polissemia que se pode romper com a estabilização, construindo um

novo sentido, que não havia sido experimentado. Esse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, permite que os sujeitos signifiquem e se signifiquem, conferindo novos sentidos aos contextos a que estão inseridos, por meio da troca de informações e saberes.

Por fim, no processo educativo, é fundamental permitir que o outro seja protagonista de sua própria história, formando-o para atuar como transformador de sua realidade, da de sua família e da sociedade. Desta maneira, teremos sujeitos com uma postura crítica, participativos, atuantes como cidadãos conscientes dos seus deveres e direitos e capazes de tomar decisões que favoreçam o convívio e a sustentabilidade da sociedade.

Referências

BEZ, A. C.; CARNEIRO, G. **Metodologia na Economia Solidária**. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.cefuria.org.br/doc/metodologia_ecosol.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho de Segurança Alimentar e Nutricional. Princípios e diretrizes de uma política de Segurança Alimentar e Nutricional. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL, 2, 2004, Olinda, PE, **Textos de referências**. Brasília, 2004. 80p.

CEFURIA (Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo). **Padarias Comunitárias**. Disponível em: <<http://www.cefuria.org.br/site/tematicas/economia-solidaria.php>>. Acesso: 14 jan. 2011.

CORRÊA, A. M. S. Insegurança alimentar medida a partir da percepção das pessoas. **Estudos avançados**. v.21, n.60, p.143-154, 2007.

CURADO, J. C.; MENEGON, V. S. M. Gênero e os sentidos do trabalho social. **Psicologia & Sociedade**. v.21, n.3, p. 431-441, 2009.

FREITAS, M. C. S.; PENA, P. G. L. Segurança Alimentar e nutricional: a produção do conhecimento com ênfase nos aspectos da cultura. **Rev. Nutr.**, Campinas, v.20, n.1, p.69-81, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Segurança alimentar: 2004**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. 148 p.

KNAPIK, M. C.; BEZ, S. B. **Padarias Comunitárias: Fermentando outra economia**. Ed. Gráfica Popular. Curitiba, 2007.

KORNIJEZUK, N. B. S. **Segurança alimentar e nutricional: uma questão de direito**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

MALUF, R. **Segurança alimentar: um conceito em construção**. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/2005/09/02.shtml>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Higiene dos Alimentos – Textos Básicos**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2006.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos**. 8ª ed. Campinas: Pontes, 2009.

_____. As histórias da leitura. In: **Leitura: teoria e prática**, Porto Alegre, p. 07-10, 1984.

_____. **O que é lingüística**. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**. Ano 14, n.61, 1994.

_____. **As formas do silêncio – No movimento dos sentidos.** 6ª ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2007.

PESSANHA, L. D. R. **Segurança alimentar como um princípio orientador de políticas públicas: implicações e conexões para o caso brasileiro.** Rio de Janeiro: Seropédica, 1998.

SILVA, A. F. G. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular. Metodologia e sistematização de experiências coletivas populares.** Curitiba: Ed. Gráfica Popular, 2005.

Ciência, Educação e Cultura: interligando saberes a partir da alimentação na escola⁴

Science, Education and Culture: connecting knowledge from the school feeding

Carolina Netto Rangel (NUTES/UFRJ); Alexandre Brasil Fonseca (NUTES/UFRJ) - carol.netto.rangel@gmail.com

Resumo

Ao pensar a alimentação na atualidade, não raro lança-se mão de conceitos cientificamente construídos no âmbito de uma prática científica – a da nutrição. Aliado a isto, há um reconhecimento crescente da importância da cultura alimentar nesse processo, o que põe em pauta questões trazidas pela antropologia e a sociologia. Considerando a relevância da temática e o destaque que tem sido dado à alimentação nas escolas, pretendeu-se identificar contribuições da educação em ciências à educação alimentar e nutricional, tecendo suas relações com outras áreas de conhecimento como a educação em saúde. Considera-se fundamental levar em conta os conhecimentos dos professores de ciências e demais educadores atuantes nas escolas, ao teorizar e planejar os rumos da educação alimentar e nutricional nestes espaços. Identifica-se o CTS e o Multiculturalismo como perspectivas que podem trazer importantes contribuições à este debate.

Palavras-chave: educação alimentar e nutricional, educação em ciências, educação em saúde.

Abstract

Actually, to talk about food includes scientific concepts constructed inside a scientific practice – the nutrition. In addition, the food culture relevance in this process is improved, bringing important questions from anthropology and sociology. Considering the relevance of this thematic at schools, was pretended to identify science education contributions to food and nutrition education, weaving relations with others knowledge areas likewise health education. It is important to consider the science teachers and scholar educators knowledge to theorize and planning the food and nutrition education in these places.

Keywords: food and nutrition education, science education, health education.

Introdução

Desde a implantação do Programa Fome Zero no Brasil as ações de Educação Alimentar e Nutricional passaram a ter maior destaque como políticas de Segurança Alimentar e Nutricional e Direito Humano a Alimentação Adequada, no âmbito do Ministério de Desenvolvimento Social (MDS). No ano de 2006, visando atender a crescente demanda em torno do tema, foram propostas oficinas para repensar suas propostas e objetivos. Dentre estes se destaca o ponto central para este trabalho: “como a educação aparece compondo a educação nutricional?” (Oliveira e Oliveira, 2008).

Uma constatação importante destas oficinas foi que o papel da EAN não está claro, e que o enfoque é dado na *informação* (Oliveira e Oliveira, 2008), indo ao encontro do que foi observado em

⁴ Pesquisa desenvolvida com recursos do programa Observatório da Educação – CAPES/INEP, núcleo local NUTES/UFRJ

levantamentos realizados anteriormente pelos autores desse trabalho, nos quais foi identificado um foco sobre a transmissão de conceitos, especialmente daqueles referentes as ciências naturais (Autores, 2010; Autores, 2011)

Uma das recomendações para transpor esse tipo de abordagem é a criação de um programa intersetorial de Escola Saudável (Oliveira e Oliveira, 2008), o que põe em questão a necessidade de se pensar não só a educação, mas especialmente a educação *escolar*. Ivan Illich (1970) distingue *educação*, na qual estão presentes os objetivos humanistas dos professores, de *escolaridade* que estaria mais relacionada à estrutura institucional inalterável. A escola tem suas próprias dinâmicas e objetivos, sendo, portanto fundamental compreendê-los, para que então possamos trabalhar em conjunto.

Apresenta-se, portanto, um novo desafio uma vez que a Coordenação Geral de Educação Alimentar e Nutricional (CGEAN/MDS), compreende que:

...a educação alimentar e nutricional deve estar voltada para todas as dimensões da segurança alimentar e nutricional, de modo a preconizar uma abordagem educacional que englobe aspectos culturais, regionais, históricos, sociais, econômicos, biológicos e afetivos, entendendo, portanto, o corpo como um todo que interage com o seu meio de modo dinâmico, interdependente e interrelacional. Uma abordagem ética que enfatize as interconexões entre o biológico, o cultural e o simbólico. (pg.500. Oliveira e Oliveira, 2008).

Ao situar este desafio dentro do ambiente escolar, se destaca a relevância de olhar para a educação em ciências, uma vez que as temáticas de alimentação e nutrição integram os currículos de ciências naturais, além de fazerem parte do tema transversal Saúde, recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), atualmente no Brasil.

Haveria portanto, abordagens da educação em ciências que se propõem a pensar esta integração entre os aspectos biológicos, culturais, simbólicos, éticos? Neste trabalho nos propusemos a construir uma aproximação teórica entre a educação em ciências e a educação em saúde, enfocando a educação alimentar e nutricional sob uma perspectiva de transdisciplinaridade.

No início eram dois pólos: natureza e sociedade

Surge uma primeira questão ao pensarmos em integrar aspectos biológicos (referentes a natureza) e aspectos culturais (referentes a sociedade): esta divisão existe de fato? Seria possível reunir aquilo que nunca esteve separado? Para iniciar este debate comecemos a pensar a alimentação a partir do olhar de Bruno Latour.

Invariavelmente, quando pensamos em educação alimentar e nutricional (EAN) em algum momento lançamos mão de conceitos cientificamente construídos no âmbito de uma prática científica – a da nutrição. Isto nos impõe um paradoxo, a medida que tomamos estes conceitos como parâmetros para intervir na vida concreta. O problema consiste em: ao mesmo tempo em que percebemos que estes conceitos não são suficientes nas dinâmicas da vida concreta, não podemos renegá-los, uma vez que correspondem a uma suposta verdade científica. Diante disto, passamos a buscar novos conceitos, relacionados a outras dimensões da vida como, por exemplo, os conceitos de cultura. Com isso, é como se fosse possível abarcar a realidade, mas mantêm-se dois pontos delicados do problema. Um deles é que a cultura, em diversos momentos, questiona o que as ciências naturais afirmam como verdade. O outro é que precisamos manter em mente que ao falarmos de cultura não estamos falando dela “em si” estamos falando das construções das ciências humanas

sobre ela. Assim, entre as ciências naturais e a ciências humanas, continuamos transitando entre formas científicas de produzir conhecimentos.

Nesse sentido, Latour (1994) traz o conceito de *simetria* onde ambos – tanto “as coisas em si” das ciências naturais, quanto “os homens entre eles” das ciências humanas – tem sido construídos a partir de uma idéia de Modernidade. Na *Constituição Moderna* imperam duas posições marcadas e opostas: uma é de que há uma natureza *out there*, que pode ser descoberta e controlada. A outra é de que há uma sociedade *up there* que pode ser compreendida e regulada. Latour defende que esta polarização do conhecimento, característico da Modernidade dá margem a formação de híbridos ou quase-objetos, que encontram-se nos espaços entre estes extremos. Sua grande conclusão a este respeito é drástica: jamais fomos modernos. Esta separação por si só, nunca existiu de fato.

Tomando isto como ponto de partida começamos a vislumbrar alguns caminhos novamente. Esta nutrição que produzimos em laboratório não está desvinculada de nossas concepções de sociedade, política ou cultura. Ao mesmo tempo, esta cultura alimentar que buscamos compreender não se dá para além de nossas idéias sobre ciência, progresso ou natureza.

Dimensões aparentemente opostas, contraditórias, irreconciliáveis tornam a surgir como simultâneas, complementares, interrelacionadas. E conforme caminhamos nesta direção, assumindo este caráter indissociável que nossa própria cultura científica supostamente moderna nos ensinou a renegar, começamos a vislumbrar o que mais poderíamos construir se conseguíssemos de fato trabalhar considerando os conceitos de “complexidade” e “transdisciplinaridade”.

No âmbito do complexo, do transdisciplinar, o paradoxo se dilui, perde força, torna-se algo inerente a nossa própria cultura científica sendo portanto algo do qual não podemos fugir, mas com o qual podemos lidar. A contradição, a simultaneidade, a incerteza, se estabelecem e ganham seu lugar. A transdisciplinariade passa a ser uma brecha que se abre para olharmos para nós mesmos produzindo ciências, questionando ciências e vivendo com ciências. A “Ciência com Consciência” de Morin se ressignifica, tomando a forma de lucidez.

Olhando por este prisma, voltamos à educação alimentar e nutricional (EAN) com a seguinte questão: uma vez que conceitos das ciências naturais tem ditado o que deve ser ensinado sobre alimentação e, isto gera conflitos com o que se conhece em ciências humanas, como a educação em ciências tem pensado estes conflitos? Quais abordagens pedagógicas tem sido desenvolvidas para pensar o papel e o lugar do ensino das ciências? Haveria alguns paralelos entre a educação alimentar e a educação em ciências, no que concerne a conciliação dos conhecimentos produzidos em ciências naturais e humanas? A educação em ciências tem construído alguma interação com os conhecimentos ditos não-científicos?

Educação em Ciências e Educação em Saúde: convergências em Educação Alimentar e Nutricional.

Os conteúdos sobre alimentação e nutrição, contemplados pelas disciplinas de ciências nas escolas, advêm do conhecimento produzido principalmente no campo de pesquisa em saúde, em especial pela Nutrição. Considerando que na produção de conhecimentos científicos em alimentação e nutrição há uma marcante sobreposição dos aspectos biológicos em detrimento das questões sociais (Elias e Fonseca, 2009) e que a formação em nutrição é frágil no que concerne às ciências humanas e

sociais (Canesqui e Garcia, 2005) isto poderia corroborar com uma visão unilateral na educação em ciências.

Antes de dar prosseguimento, cabe explicitar alguns pressupostos sobre a interface entre essas duas áreas de conhecimento e suas relações com as disciplinas científicas. Ao nos referirmos a Ciência, consideramos tanto as Naturais quanto as Humanas, pontuando algumas de suas disciplinas, como a química, a física, a biologia, a antropologia, a sociologia, a psicologia. A pesquisa, no âmbito destas disciplinas isoladamente, não necessariamente precisa vislumbrar impactos concretos na realidade. O que não significa que não os tenha, mas que admite-se pesquisas que não se relacionem de forma imediata com *intervenções* nessa realidade. Esta é uma discussão muito ampla, que se refere a aplicabilidade do conhecimento produzido e passa pela polêmica “Ciência Pura *versus* Ciência Aplicada”.

Este não é o objetivo aqui. O objetivo desta distinção é situar dois outros campos de pesquisa: o da Saúde e o da Educação. Algo que estes campos de pesquisa guardam em comum é sua relação direta com uma *demandade intervenção na realidade concreta*. Isto também não significa que só se admitam pesquisas com aplicabilidade imediata, mas que é impensável pesquisas em Saúde ou Educação que não se refiram a situações concretas ou guardem alguma relação de *interação* com essa realidade (Figura 1).

Partindo destas premissas, em um primeiro momento o campo da Saúde recorreu ao desenvolvimento de conhecimentos especialmente atrelados às Ciências Naturais. Se considerarmos que em seu desenvolvimento, medicina e biologia caminharam lado a lado na história da ciência ocidental, esta relação torna-se mais clara, bem como a aproximação entre o desenvolvimento da ciência e as concepções de saúde. O que se entende por saúde depende da concepção que se possua de organismo vivo e de sua relação com o meio ambiente. Como essa concepção muda de uma cultura para outra e ao longo do tempo, a concepção de saúde também não é estática. O estabelecimento de uma visão mecanicista da vida, pela biologia, herdada de Descartes (1637) influenciou as atitudes da medicina em relação à saúde e a doença, originando o que se chama Modelo Biomédico, que ainda hoje é a principal forma de se entender a medicina. Esta redução da saúde a um funcionamento mecânico, acaba por afastar o pensamento médico da *cura*, centrando no *diagnóstico*, já que esta não pode ser entendida somente com o conhecimento científico, mas como uma condição humana permeada por aspectos físicos, psicológicos, sociais, ambientais (Canguilhem, 2004).

A Nutrição, em específico, se estabelece como tal recentemente, contudo desde o século XVIII as constatações de Lavosieur sobre valor calórico dos alimentos e necessidades alimentares humanas, despertaram uma atenção especial na comunidade científica que culminou com elaboração dos conceitos de aminoácidos, proteínas, ácidos graxos, vitaminas, além da relação entre a alimentação e a doença, no início do século XX (Vasconcelos, 2001).

Desde então o que seria considerado como uma alimentação saudável mudou radicalmente. Estes avanços no campo da Saúde passaram a ser questionados quanto a sua quase exclusiva interação com as Ciências Naturais. A partir daí, por volta da segunda metade do século XX, cada vez mais são demandados conhecimentos produzidos no âmbito das Ciências Humanas. A influência da biologia sobre a constituição da Nutrição no Brasil caminha em paralelo – e ao mesmo tempo em divergência - com a perspectiva social, como apontado no trecho de Vasconcelos (2001):

Por um lado, aqueles que eram partidários da corrente que chamamos de perspectiva biológica, preocupados essencialmente com aspectos clínico-fisiológicos relacionados ao consumo e à utilização biológica dos nutrientes e influenciados por concepções das escolas de nutrição

e dietética norte-americana e de centros europeus. Por outro lado — e em simultâneo —, aqueles que compartilhavam das idéias da corrente que chamamos de perspectiva social, preocupados em especial com aspectos relacionados à produção, à distribuição e ao consumo de alimentos pela população brasileira e influenciados, particularmente, pelas concepções do pioneiro da nutrição na América Latina, o médico argentino Pedro Escudero. (Vasconcelos, 2001. p. 317)

Desta forma, ênfase na polarização natureza-sociedade se dá desde o início da constituição da Nutrição enquanto ciência, atrelada ao campo da Saúde.

Já o campo da Educação se estrutura a partir das Ciências Humanas, compondo um corpo de conhecimentos provenientes destas disciplinas. Entretanto cabe lembrar que formação das idéias sobre o que vem a ser ciência, seus métodos e objetivos esteve muito atrelada às Ciências Naturais, tanto na valorização inicial seus de “métodos”, quanto na negação desta influência, identificada como uma herança positivista (Alves-Mazzotti, 2001). A partir dos anos 80 as atenções se voltam para a necessidade de incorporar abordagens críticas, para além da técnica, e começa a haver destaque para enfoques multi/inter/transdisciplinares. O campo da Educação passa a lançar mão não só da psicologia e da sociologia, mas também da antropologia, da filosofia, da história, da linguística (André, 2001).

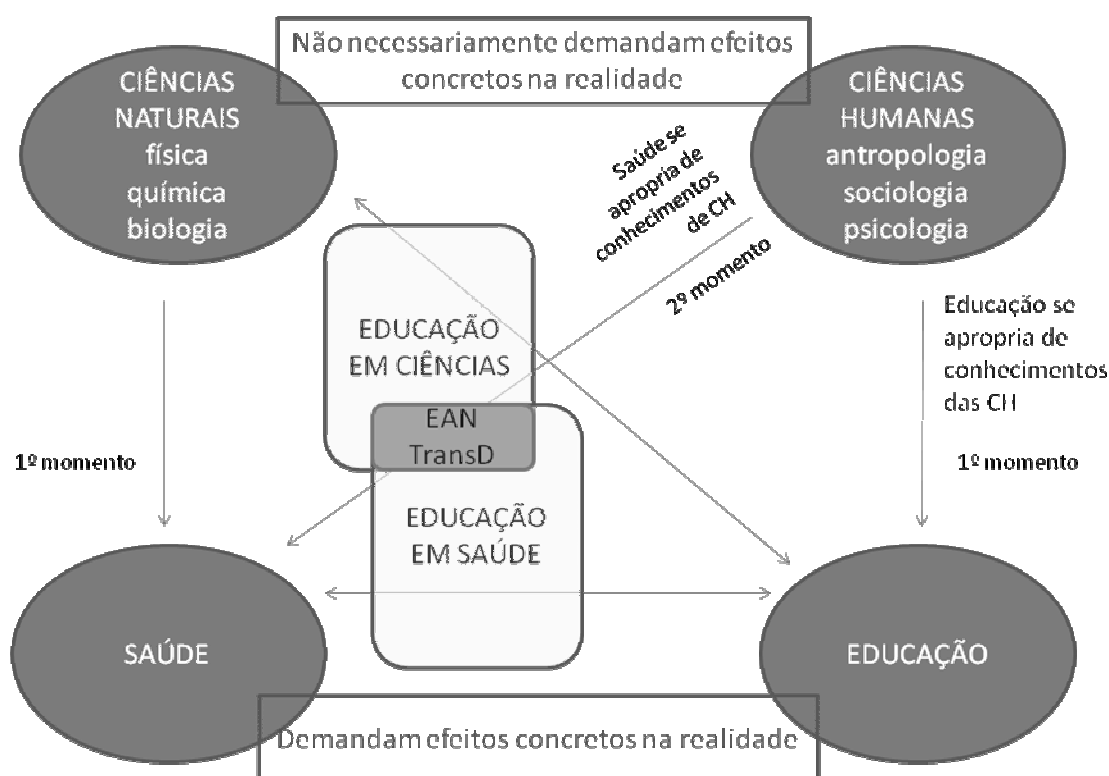


Figura 1. Educação Alimentar e Nutricional na interface entre Educação em Ciências e e Educação em Saúde.

Tendo situado brevemente estes quatro vértices - disciplinas das Ciências Naturais e das Ciências Humanas, e os campos da Saúde e da Educação - passamos à interação entre eles. Surgem dois novos campos de pesquisa, destas interações, a Educação em Saúde e a Educação em Ciências (Naturais). É em uma das interfaces entre estes dois campos que situamos a Alimentação como objeto de estudo. Discutir Alimentação a partir das interações entre estas duas áreas de conhecimento faz com que o objeto de estudo guarde uma estreita relação com a Educação Alimentar e Nutricional (EAN). Desta forma, todas estas interações entre disciplinas e campos de pesquisa descritas anteriormente, encontram-se em um mesmo ponto, situado na EAN (Figura 1).

Contribuições de abordagens pedagógicas da Educação em Ciências: CTS e Multiculturalismo em questão.

Olhar para a escola torna-se importante na medida em que esta tem sido constantemente identificada como um espaço para a EAN (Oliveira e Oliveira, 2008). Contudo, ao analisar as pesquisas dos últimos 5 anos que se dispõem a falar sobre alimentação na escola, percebe-se alguns apontamentos importantes. Um deles diz respeito a entrada do profissional de saúde na escola com o intuito de avaliar o que está sendo trabalhado a respeito de conteúdos de nutrição. Estas avaliações, não raro, concluem um conhecimento “insuficiente” destes conteúdos por parte dos professores ou identificam formas “inadequadas” de abordá-los. Outros se propõem a “capacitar” os professores, a partir da idéia de avaliar e “aumentar” seu conhecimento conceitual sobre o assunto. (Autores, 2011)

O que se pretendemos aqui é fazer o movimento inverso, procurando identificar o que os professores e pesquisadores têm proposto para trabalhar conteúdos científicos e quais conteúdos são estes. Desta forma, olhar para a escola não significa identificar um espaço onde as práticas de EAN podem se instalar. Não significa começar por inserir a EAN no Projeto Político Pedagógico das escolas. Isto poderia nos trazer, inclusive, um problema adicional uma vez que passaríamos de atividades que podem acontecer em diferentes espaços à uma EAN que terminaria sufocada pelas mesmas estruturas curriculares rígidas que imobilizam a escola atualmente. Ao invéz disso, pretendemos olhar ao mesmo tempo para o que está ocorrendo nas escolas e para o que tem sido planejado para as escolas.

Tratando-se de educação em ciências, há duas perspectivas que têm sido utilizadas para repensar as escolas e seus currículos buscando integrar conhecimentos: o CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) e o Multiculturalismo. Ambas levantam um aspecto fundamental: ao pensar *como* trabalhar os conteúdos, pensemos; *quais* conteúdos queremos trabalhar? *Porque* elegemos estes conteúdos? *O que* pretendemos quando nos dispomos a ensiná-los? Que limitações temos, quais ideologias defendemos?

A abordagem CTS pode nos ajudar a pensar a articulação de conhecimentos provenientes das ciências humanas e naturais, visto que pressupõe a necessidade de ensinar conceitos de ciências naturais de forma integrada, especialmente, às questões sociais. Aparece aqui o “mundo dos humanos”, onde o que se supõe saber sobre a natureza é submetido ao exame da sociedade. As Ciências Humanas começam a tomar vulto, e as discussões provenientes de suas disciplinas ganham espaço. Os educadores em ciências põem esta discussão em pauta ao priorizarem como pressuposto a necessidade de tomada de decisão esclarecida por parte dos cidadãos inseridos em uma sociedade permeada pela ciência (Auler, 2007).

Ao deslocar o foco do conceito para o contexto este também é deslocado do indivíduo para a sociedade. Ao integrar estes pressupostos para pensar a EAN podemos avançar na incorporação de temas como meio ambiente, desenvolvimento sustentável, formas de produção/ industrialização/ preparo de alimentos. Santos e Mortimer (2002) trazem algumas possibilidades de temas para

currículos CTS, que abrangem aspectos globais ou locais e agrupados de formas distintas de acordo com diferentes autores. O que se percebe é que independente dos critérios de seleção dos temas, a alimentação sempre integra um ou mais deles, relacionada a questões como a fome, a agricultura ou ambas.

Uma limitação que precisa ser considerada é quando a ênfase deste tipo de abordagem recai exclusivamente sobre a tomada de decisão, como se o conhecimento sobre ciências fosse suficiente para determinar estas escolhas. A tomada de decisão é um dilema para o CTS, uma vez que o conhecimento científico não é central nesse processo:

Os conceitos cotidianos continuarão a ter peso na maioria das decisões que tomamos na vida cotidiana, independente de nosso conhecimento de alternativas mais científicas, pois, muitas vezes, essas são inúteis para a solução desses problemas. O reconhecimento desses limites evita a ilusão, que no fundo é cientificista, de que a ciência poderá, num futuro, informar todas as nossas decisões. (Santos e Mortiner, 2002. p.14)

Da mesma forma, o dilema da tomada de decisão se coloca para a educação alimentar e nutricional, atribuindo a esta uma pretensa responsabilidade de levar os sujeitos a fazer “a escolha certa”, a partir do conhecimento científico.

Outra tendência atual no campo da educação em ciências é a abordagem multiculturalista, levando em consideração outras formas de produção de conhecimento, que não apenas a ciência ocidental (Cobern e Loving, 2000). Nesse sentido, o pensamento multiculturalista contribui na revisão da idéia de *norma* em alimentação. Abre para a possibilidade de discussão da hegemonia do conhecimento científico ocidental e os pressupostos ideológicos que podem estar incutidos nas normatizações da alimentação; discussão fundamental quando pensamos em um processo educativo.

Cobern & Loving (2000) elaboram uma discussão onde procuram definir o conceito de ciência e seu caráter universal ou não, considerando uma conjuntura multicultural. A universalidade da ciência para muitos ainda é indiscutível, uma vez que seus conceitos se aplicam adequadamente aos fenômenos do mundo natural. Entretanto ainda se pode questionar esta universalidade sob outro ponto de vista, não relacionado ao fenômeno em si, mas às diversas formas de descrevê-lo e compreendê-lo, o que inclui o padrão científico, mas não só este. Considerar a ciência como um saber universal previamente validado e ensiná-la como a *única* maneira correta de se compreender o mundo, tem acarretado importantes desestruturações dos saberes construídos através de gerações.

Este problema guarda estreitas relações com a alimentação na atualidade e tem sido posto em pauta pela indicação crescente da inclusão dos aspectos culturais envolvidos na alimentação. Contudo é importante estar atento, uma vez que diversos materiais multiculturais, com fins didáticos, apresentam uma perspectiva triunfalista, colocando os conhecimentos de alguns povos como anteriores e superiores aos advindos da Ciência Ocidental, de origem européia. Nestes casos permanece o mesmo equívoco que aquele baseado na Ciência Ocidental: destaca-se a superioridade de uma cultura em detrimento das demais. Estas disputas tem sido travadas tanto a nível acadêmico quanto escolar (Cobern & Loving, 2000).

Estas duas perspectivas nos possibilitam então, avançar na construção teórica sobre educação alimentar e nutricional na medida em que contribuem com a proposta de articular conceitos provenientes das ciências naturais, das ciências humanas e de conhecimentos não-científicos, como por exemplo os saberes populares, os movimentos sociais e a religiosidade (Figura 2.)

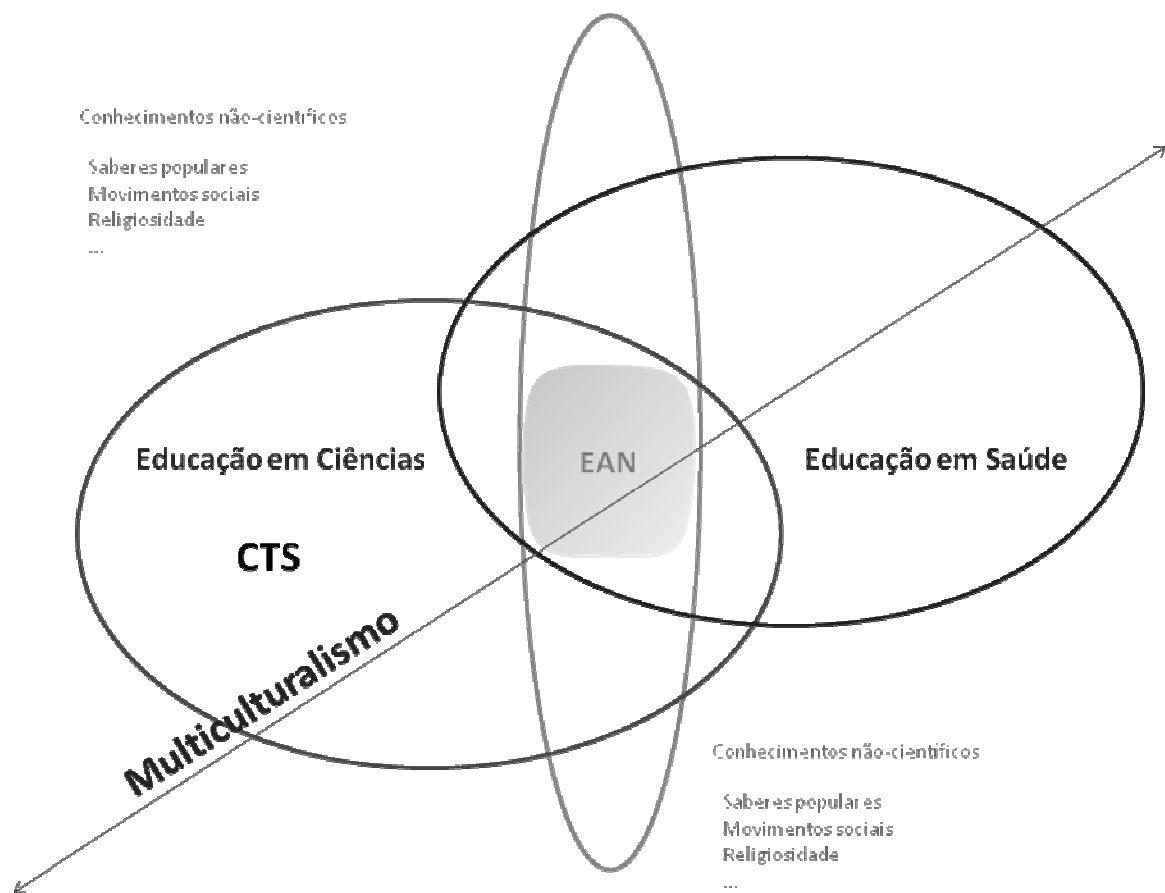


Figura 2. Possibilidades de diálogo entre diferentes áreas de conhecimento para a construção teórica em EAN na escola.

Considerações finais

Iniciamos este trabalho inspirados pela não-modernidade proposta por Latour (1994), onde natureza e sociedade jamais foram de fato apartados. É importante destacar que não tivemos a intenção de apontar uma direção à educação alimentar e nutricional nas escolas, mas de levantar possibilidades que podem corroborar com as novas elaborações teóricas nesta área, levando em consideração diferentes aspectos propostos pela educação em ciências.

Antes de entrar na escola é preciso entender a escola. Impor presença, demarcar território no ambiente escolar pode ser um equívoco se não olharmos para as escolas possíveis, as educações possíveis. Se nos adiantarmos em identificar a escola como um espaço para a educação alimentar e nutricional sem pensarmos como funcionam as dinâmicas deste espaço, porque funcionam desta forma e que outros caminhos tem sido pensados como possíveis, poderemos incorrer em um erro fatal: trocar alguma liberdade de ação pelas grades de um currículo engessado. Experimentamos a possibilidade de caminhar junto com aqueles que pensam a escola, olhando com mais atenção para seus desafios e suas estratégias, ao invés de identificar nos currículos e abordagens pedagógicas tradicionais as possibilidades para a EAN. Assim, poderíamos de fato aprender, contribuir e construir junto com os educadores. A educação em saúde poderia ser uma porta que se abre às propostas da educação em ciências, que ainda não encontram ecos sob as estruturas das escolas?

Referências Bibliográficas

- Alvez-Mazzotti, A.J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 39-50, julho 2001.
- André, M. Pesquisa em educação: buscando rigos e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 51-64, julho 2001.
- Auler, D. Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro. *Ciência e Ensino*, v.1, n. especial, novembro 2007.
- Autores. Contribuições da abordagem CTS para a educação alimentar e nutricional nas escolas: um olhar sobre a produção científica no Brasil. II Seminário Ibero-americano de Ciência-Tecnologia-Sociedade no Ensino das Ciências (II SIACTS-EC). July 19, 20 and 21. 2010. Disponível em CD-Rom.
- Autores. Food and Nutrition in Brazilian Schools: health and science education interactions. 9th ESERA Conference – The Biannual Conference of the European Science Education Research Association. September 05-09. 2011.
- Brasil. (1998) Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEF.436 p.
- Canesqui, A.M. e Garcia, R.W.D. Ciências Sociais e Humanas nos cursos de nutrição. In: *Antropologia e Nutrição: um diálogo possível*. Ana Maria Canesqui e Rosa Wanda Diez Garcia (orgs.). Rio de Janeiro:Editora Fiocruz, 2005. 306p.
- Canguilhem, Georges. *Escritos sobre la medicina*. Buenos Aires : Amorrortu. 1ªed. 2004. 128p.
- Cobern W.W. & Loving, C. C. Defining “Science” in a Multicultural World: implications for Science Education. 2000. Disponível em <<http://www.wmich.edu/slcsp/SLCSP148/slcsp148.pdf>>. Acesso em 10/08/2009.
- Elias, R. C.; Fonseca, A.B.C. Um Olhar sobre a Produção Científica na Área de Nutrição a Partir da Perspectiva CTS: apontamentos para a formação superior em saúde. *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v.2, n.1, p.109-135, mar. 2009.
- Illich, Ivan. Uma elección que hacer. In: *Obras reunidas*, v. I. Fondo, México, 2006. p-299-323.
- Latour, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio sobre antropologia simétrica*. 1991. Rio de Janeiro:Ed.34, 1994. 152p.
- Oliveira, S.I.; Oliveira, K.S. Novas perspectivas em educação alimentar e nutricional. *Psicologia USP, São Paulo*, outubro/dezembro, v. 19, n. 4, p. 495-504. 2008.
- SANTOS, W. L. P. dos; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. *Ensaio: pesquisa em educação em ciências*, v. 2, n. 2, p.1-23, dezembro 2002.
- Vasconcelos, F. de A. G. de: ‘Fome, eugenia e constituição do campo da nutrição em Pernambuco: uma análise de Gilberto Freyre, Josué de Castro e Nelson Chaves’. *História, Ciências, Saúde — Manguinhos*, vol. VIII(2): 315-39, jul.-ago. 2001.

Educação Alimentar e Nutricional: uma reflexão sobre orientações oficiais e a prática no Ensino de Ciências⁵.

Alimentary and nutrition education: reflection on official guidance and on practice in science education

*Mariana de Senzi Zancul (PPGEC/UnB); Sueli Costa (IFB) -
marianaib@unb.br*

Resumo

Considerando a relevância da educação alimentar e nutricional especialmente na infância e na adolescência, este trabalho apresenta uma reflexão sobre orientações oficiais para a questão e as atividades e projetos de educação alimentar e nutricional que têm sido praticados dentro das escolas, principalmente nas aulas Ciências. Ao longo do texto são abordadas questões referentes à Legislação e a Programas e Projetos nacionais e internacionais desenvolvidos, procurando abranger um panorama atual a respeito do tema. Defende-se a importância de práticas de orientação e educação alimentar e nutricional na escola, voltadas para a construção de conhecimentos que permitam ao indivíduo avaliar suas demandas e efetuar escolhas adequadas ao longo da vida.

Palavras-chave: Educação Alimentar e Nutricional, Ensino de Ciências, Escola.

Abstract

Considering the importance of alimentary and nutrition education mainly in childhood and adolescence, this paper presents a reflection on official guidance to this subject and on the activities and projects of alimentary and nutrition education that have been practiced in schools, mainly in Sciences classes. Throughout the text questions concerned to Legislation and developed national and international programs and projects are approached, trying to cover a current view on the subject. It is defended the importance of practice of alimentary and nutrition education and orientation in school aimed to the creation of knowledge that will enable the individual to access his needs and make the appropriate choices throughout his life.

Key words: Alimentary and nutrition education, science education, school.

⁵ Trabalho baseado na Tese de Doutorado de Mariana de Senzi Zancul, do Programa de Pós graduação em Ciências Nutricionais da Faculdade de Ciências Farmacêuticas da Universidade Estadual Paulista, intitulada *Orientação nutricional e alimentar dentro da escola: Formação de conceitos e mudanças de comportamento.*

Introdução

A alimentação é uma necessidade básica do ser humano e o ato de alimentar-se, embora possa parecer comum, envolve uma multiplicidade de aspectos que influenciam a qualidade de vida do indivíduo. Uma alimentação adequada é essencial para a saúde humana e além do acesso a alimentos saudáveis é necessária uma compreensão da importância de uma boa nutrição.

Nesse sentido, a educação alimentar e nutricional pode ser considerada fundamental, porque a aprendizagem decorrente dessa educação influencia as escolhas alimentares das pessoas ao longo de suas vidas. As questões relacionadas à alimentação e nutrição têm grande importância mundial e têm sido cada vez mais discutidas.

A relação entre alimentação e saúde se destaca, atualmente, como objeto de pesquisa e debate não apenas na área de saúde, mas também nas áreas social, cultural, econômica e política, devido aos grandes riscos que uma alimentação incorreta representam para o bem-estar das pessoas (SANTOS, 2002).

A aquisição dos hábitos alimentares ocorre à medida que a criança cresce, até o momento em que ela própria escolherá os alimentos que farão parte do seu cardápio cotidiano. Quando pequena, seu universo se restringe, geralmente, ao dos pais e cabe a eles determinar os alimentos ofertados a ela. À medida que a criança passa a frequentar a escola e a conviver com outras pessoas, ela conhecerá outros alimentos, preparações e hábitos de alimentação. Os adultos são modelos, delineando as preferências alimentares das crianças e os vínculos afetivos poderão influenciar positiva ou negativamente na fixação dos padrões de consumo alimentar (FISBERG, M. et al., 2000).

A questão é que embora existam programas de educação alimentar e nutricional voltados para crianças e adolescentes e projetos e ações com o objetivo de melhorar a alimentação oferecida nas escolas, de maneira geral, poucas são as modificações no padrão alimentar.

Considerando a relevância da educação alimentar e nutricional especialmente na infância e na adolescência, este trabalho apresenta uma reflexão sobre orientações oficiais para a questão e as atividades e projetos de educação alimentar e nutricional que têm sido praticados dentro das escolas, principalmente nas aulas Ciências.

Educação Alimentar e Nutricional e a escola

A educação nutricional busca modificar e melhorar o hábito alimentar a médio e longo prazo, preocupando-se com as representações sobre o alimento, os conhecimentos, atitudes e valores da alimentação para a saúde (BOOG, 1997). A mesma autora considera que educar no campo da alimentação e nutrição implica em criar novos sentidos e significados para o ato de comer (BOOG, 2004).

Para Gobbi (2005) a educação nutricional é fundamentada na educação em saúde sendo muito importante para a formação de conceitos e atitudes relacionadas à boa saúde a longo prazo. Já Pipitone (1994) considera a educação alimentar e nutricional como uma prática tradicionalmente desenvolvida com base na integração entre educação e saúde.

Um indivíduo que tem conhecimento do que consome na sua alimentação e pode fazer escolhas que sejam mais conscientes, certamente será alguém mais saudável. Nesse sentido, existe uma relação muito estreita entre educação e saúde, sendo que os programas de educação em saúde direcionados para crianças e adolescentes são, em geral, realizados dentro das escolas. Embora educar para a saúde seja responsabilidade de diferentes segmentos, a escola é instituição privilegiada, que pode se transformar num espaço genuíno de promoção da saúde (BRASIL, 1998).

Na escola, onde crianças e jovens passam grande parte de seu dia, as ações de orientação de promoção da saúde constituem importante meio de informação. A escola, local onde vivem, aprendem e trabalham muitas pessoas, é um espaço no qual programas de educação em saúde podem ter grande repercussão, atingindo os estudantes nas etapas influenciáveis de sua vida, quais sejam, a infância e adolescência (BRASIL, 2002). É também na escola que muitos alunos fazem suas refeições, realizando escolhas que revelam suas preferências e hábitos alimentares.

A concepção da sociedade a respeito de saúde sempre esteve presente, de algum modo e em algum grau na sala de aula e no ambiente escolar (BRASIL, 1998). Assim, as questões relacionadas à saúde vinham sendo tratadas por diferentes disciplinas escolares até que, em 1971, a lei 5692 introduziu formalmente a temática de saúde no currículo escolar, como “Programa de Saúde”. De acordo com essa legislação, Programas de Saúde não deveriam ser trabalhados como disciplina, mas por meio de atividades que contribuíssem para a formação de condutas e para a aquisição de conhecimentos e valores capazes de incentivar comportamentos que levassem os alunos a tomar atitudes corretas no campo da saúde. (BRASIL, 1998).

No final dos anos 90, época da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): temas transversais (BRASIL, 1998), a avaliação da situação do ensino de saúde considerou este tema como ainda predominantemente centrado nos seus aspectos biológicos. Os conteúdos de saúde foram então prioritariamente trabalhados dentro da disciplina Ciências Naturais, com uma abordagem focada na transmissão de informações sobre doenças, seus ciclos, sintomas e profilaxias.

De acordo com os PCNs Temas Transversais, a educação para a Saúde deveria ser tratada como Tema Transversal, ou seja, permeando todas as áreas que compõem o currículo escolar, considerando a necessidade de educar para a saúde levando em conta todos os aspectos envolvidos na formação de hábitos e atitudes que acontecem no dia-a-dia da escola (BRASIL, 1998).

No ensino fundamental, temas de alimentação e nutrição podem ser trabalhados a partir do tema transversal Saúde, conforme apontam os PCNs, principalmente, nos anos finais do ensino fundamental, época em que os alunos são pré-adolescentes e iniciam suas escolhas pessoais tendo maior autonomia em relação aos alimentos que consomem.

De acordo com os PCNs, os alunos vivenciam na escola situações que lhes possibilitam valorizar conhecimentos, práticas e comportamentos saudáveis ou não, o que indica que os espaços escolares e as atitudes cotidianas praticadas dentro da escola tanto podem desenvolver atitudes voltadas para a saúde como podem ignorá-las.

Pesquisadores também enfatizam que a educação alimentar e nutricional pode ser trabalhada em todas as disciplinas escolares (HALPERN, 2003, ZANCUL, 2008). Tal concepção é coerente com a concepção da transversalidade desse tema, assumida pelos PCNs.

Mas, nos dias atuais, passados mais de dez anos, da elaboração dos PCNs, estudos ainda comprovam que a situação permanece inalterada. O ensino de saúde na escola ainda é centrado nos aspectos biológicos e também ainda é, principalmente, trabalhado nos conteúdos de Ciências Naturais.

Cabe destacar, ainda, que o papel da escola vem se tornando cada vez mais importante na formação de hábitos saudáveis. Nesse ambiente, deve haver espaço para educadores e alunos discutirem questões sobre alimentação e saúde.

Quando entram para a escola as crianças trazem concepções e comportamentos relacionados à saúde, aprendidos na família, em seus grupos de relação direta e com a mídia. Torna-se, então, necessário que esses conhecimentos sejam levados em conta quando se trabalha com educação alimentar e nutricional, devendo essa prática ter início já na educação infantil, podendo a escola proporcionar uma alimentação balanceada e variada, introduzindo desde a infância hábitos saudáveis.

A Legislação e Programas de Alimentação e Educação Alimentar e Nutricional na escola

Nos dias atuais existe uma preocupação governamental crescente em relação às questões relacionadas à alimentação e à nutrição principalmente no que se refere ao ambiente escolar.

A educação em saúde e a promoção da saúde no ambiente escolar têm sido recomendadas por órgãos governamentais. Nos últimos anos uma série de Leis e Projetos de Lei nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal, vêm sendo elaborados e alguns têm sido implementados visando regulamentar questões como; a alimentação e a comercialização de alimentos dentro das escolas; a propaganda de alimentos voltada para crianças e adolescentes; os programas de educação alimentar e nutricional que devem ser realizados dentro do espaço escolar.

No Brasil a preocupação com a questão da alimentação escolar esteve presente já no início da década de 1940, com a proposta do então Instituto de Nutrição, de que o governo oferecesse alimentação ao escolar. Em 31 de março de 1955, foi assinado o Decreto nº 37.106, que instituiu a Campanha de Merenda Escolar (CME), subordinada ao Ministério da Educação, implantando o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) cujo objetivo era de garantir, por meio da transferência de recursos financeiros, a alimentação escolar dos alunos da educação infantil (creches e pré-escola) e do ensino fundamental (BRASIL, 2007).

O Pnae busca, atualmente, atender às necessidades nutricionais dos alunos durante sua permanência dentro da escola, contribuindo para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem e o rendimento escolar dos estudantes, bem como a formação de hábitos alimentares saudáveis (BRASIL, 2007).

Existe também no Brasil a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN), aprovada no ano de 1999, que visa o comprometimento do Ministério da Saúde com os males relacionados à escassez alimentar e à pobreza, sobretudo a desnutrição infantil e materna (BRASIL, 2003).

A PNAN é considerado especialmente importante em relação à prioridade política governamental para o combate à fome. Essa política propõe sete diretrizes programáticas desta Política que têm como fio condutor o Direito Humano à Alimentação e a Segurança Alimentar e Nutricional. Uma destas sete diretrizes é: “Promoção de práticas alimentares e estilos de vida saudáveis” (BRASIL, 2003).

Além disso, a PNAN propõe a utilização do espaço escolar como ambiente para a educação nutricional e promoção da alimentação saudável de crianças e jovens, bem como a inserção do tema

alimentação e nutrição no conteúdo programático nos diferentes níveis de ensino, visando à formação de hábitos alimentares saudáveis (BRASIL, 2003).

Visando a favorecer o desenvolvimento de ações que promovam e garantam a adoção de práticas alimentares mais saudáveis no ambiente escolar, foi instituída pelo Ministério da Saúde, por meio da Coordenação-Geral da Política de Alimentação e Nutrição (CGPAN), a Portaria Interministerial nº. 1.010 de 8 de maio de 2006, que estabelece as diretrizes para a promoção da alimentação saudável nas escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio das redes pública e privada, em âmbito nacional (BRASIL, 2006).

Essas diretrizes recomendam a implantação de ações educativas, como por exemplo, o desenvolvimento de um programa contínuo de promoção de hábitos alimentares saudáveis e a incorporação do tema alimentação saudável no projeto político pedagógico da escola, perpassando todas as áreas de estudo e propiciando experiências no cotidiano das atividades escolares (BRASIL, 2006).

Os “Dez Passos para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas” (BRASIL, 2006) foram elaborados com o objetivo de propiciar a adesão da comunidade escolar a hábitos alimentares saudáveis e atitudes de auto cuidado e promoção da saúde. Consistem num conjunto de estratégias que devem ser implementadas de maneira complementar entre si, sem necessidade de seguir uma ordem, permitindo a formulação de ações/atividades de acordo com a realidade de cada local.

A simples existência de legislação e determinações oficiais, no entanto, não garantem sua aplicação nas diferentes realidades das escolas brasileiras, nem tampouco que as diretrizes se transformem em práticas educacionais efetivas.

Bizzo e Leder (2005) ressaltam que os programas de saúde escolar brasileiro ainda representam uma prática assistencialista e subdividida em ações isoladas que na maioria das vezes se resume apenas ao serviço de alimentação da merenda escolar.

Novos Projetos de Leis têm sido propostos visando à proibição da comercialização de determinados alimentos dentro das escolas, e outros visam à implementação efetiva da educação alimentar e nutricional como parte do projeto pedagógico das escolas de ensino fundamental e médio.

Como exemplo, pode ser citado o Projeto de Lei nº 30/2005, que dispõe sobre instituição e implantação de “Projeto Educação Nutricional” nas Escolas Públicas e Particulares de ensino fundamental do Estado de São Paulo. Tal projeto tem como fundamento um conjunto de ações destinadas à formação e conscientização de hábitos alimentares adequados e saudáveis. Outro exemplo é o Projeto de Lei nº 6848/2002 e seus apensos dispendo sobre a comercialização e consumo de guloseimas nas escolas de Educação Básica.

Sobre a comercialização de alimentos pelas cantinas escolares, tentativas de se evitar a venda de certos tipos de alimentos como doces, salgadinhos, frituras e refrigerantes podem ser encontradas hoje em alguns municípios como Rio de Janeiro, (Decreto municipal n.º 21.217, de 1.º de abril de 2002), Florianópolis (SC), (Lei municipal n.º 5.853, de 4 de junho de 2001) e Ribeirão Preto (SP) (Resolução municipal n.º 16/2002, de 29 de julho de 2002) (BRASIL, 2007).

Para o desenvolvimento efetivo de programas de educação alimentar e nutricional dentro do ambiente escolar é necessário que o tema transversal saúde seja de fato incorporado por todas as disciplinas do currículo escolar e por todas as ações diretas e indiretas que são realizadas nas escolas. Além disso, é importante que o trabalho com temas relacionados à promoção da saúde sejam assumidos por toda a comunidade escolar atingindo também o âmbito das famílias dos alunos.

Projetos de Educação Alimentar e Nutricional no Ensino de Ciências

Foram considerados trabalhos nacionais e internacionais, procurando abranger o panorama atual dos programas que vêm sendo realizados dentro de escolas de ensino fundamental.

É interessante ressaltar que os projetos, em sua maior parte, são realizados nas aulas de Ciências ou Biologia, embora, como já foi mencionado em tópico anterior, a educação alimentar e nutricional esteja relacionada ao tema transversal Saúde, proposto como um tema a ser trabalhado em todas as disciplinas do currículo escolar, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Os docentes que lecionam Ciências são, em geral, os que trabalham o tema Alimentação e Nutrição na escola e este assunto é abordado, quase sempre, seguindo o livro didático que possui uma divisão de conteúdos por série. Nessa divisão, as temáticas relacionadas aos alimentos e áreas correlacionadas são abordadas, na maior parte das vezes, somente na sétima série (ou oitavo ano), quando são trabalhados os temas relativos ao corpo humano e à saúde.

Mas, apesar disso, existem diferentes propostas de intervenção em educação alimentar e nutricional com crianças e adolescentes dentro das escolas, sendo várias as possibilidades e as estratégias para a abordagem da questão. Recursos como jogos, vídeos, cartilhas, atividades práticas em cozinha experimental e aulas teóricas têm sido utilizados para o tratamento da questão nutricional. Algumas práticas de educação nutricional e alimentar podem ser observadas em escolas públicas e particulares, em diferentes países (GABRIEL, et.al, 2008).

De acordo Turconi, et al. (2003), conhecer os hábitos alimentares e o comportamento alimentar de adolescentes é muito importante para se planejar programas de educação alimentar e nutricional com possibilidades de promover uma boa saúde e uma boa nutrição e o bem estar na vida adulta.

Por isso seria interessante que as escolas aliassem educação alimentar e nutricional com a oferta de alimentos mais saudáveis pelos estabelecimentos comerciais existentes dentro das escolas. Um estudo realizado na Nova Zelândia em 2002, com 3275 estudantes, de 5 a 14 anos, visando conhecer os hábitos alimentares de crianças e jovens, concluiu que os alimentos consumidos na cantina das escolas têm alto valor calórico e que as cantinas deveriam oferecer opções de alimentos mais saudáveis (UTTER et al. 2007).

Muñoz et al. (1997), após estudarem o consumo alimentar de crianças e adolescentes americanos consideram que existe uma necessidade de ajudá-los nas suas escolhas alimentares, encorajando-os para o consumo de frutas, vegetais e grãos, por meio da educação nutricional.

Para Bizzo e Leder (2005), é necessário reforçar a necessidade de implementação de uma política nacional de educação alimentar e nutricional do escolar. As pesquisadoras realizaram um trabalho com o objetivo de lançar uma reflexão acerca da inserção da educação nutricional como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, recomendando premissas pedagógicas e enfocando os principais requisitos técnico-científicos para tal implementação. Esse trabalho motivou o projeto de lei nº 1587/2003, presentemente tramitando na

Câmara Municipal do Rio de Janeiro, e o projeto de lei nº 3310/2004, em tramitação no Congresso Nacional, ambos estabelecendo princípios e diretrizes para a educação nutricional e segurança alimentar e nutricional de escolares, conforme já foi mencionado anteriormente.

A questão é que, embora existam projetos e ações que visem melhorar a alimentação e a nutrição da população em idade escolar, os programas atuais de educação alimentar e nutricional direcionados aos jovens, realizados dentro de escolas, parecem contribuir muito pouco para mudanças de comportamento.

Projetos com objetivos bem definidos são colocados em prática, mas na maioria das escolas os trabalhos de orientação e educação alimentar e nutricional acontecem de forma pontual, descontextualizada ou sem continuidade e não estão inseridos no projeto pedagógico da escola. Outro problema é o curto tempo de duração das intervenções realizadas nas escolas e, como apontam educadores, o fato da alimentação ser abordada apenas no âmbito biológico, sendo desconsiderados os aspectos sociais, econômicos, culturais e comportamentais que envolvem a nutrição (ZANCUL; DUTRA-DE-OLIVEIRA, 2007).

A inserção de programas de educação alimentar e nutricional nas escolas é recente e estudos concluídos indicam resultados semelhantes e modestos, no que se refere às mudanças de hábitos alimentares (ANDERSON, et al., 2005; GAGLIANONE, et al., 2006). Ou seja, de acordo com estes estudos, os hábitos alimentares permanecem os mesmos ou se modificam muito pouco no final das intervenções.

Trabalhos realizados por pesquisadores da área possibilitam compreender o panorama atual da orientação e educação alimentar e nutricional nas escolas. Alguns deles analisam as propostas dos livros didáticos, outros propõem metodologias alternativas para o tratamento do tema ou relatam projetos de intervenção, e ainda há estudos sobre programas e projetos oficiais. O conjunto mostra uma diversidade de ações que visam, principalmente, à mudança de comportamento alimentar.

Em pesquisa sobre Educação Nutricional no programa de Ciências para o ensino fundamental, em escolas públicas de Piracicaba (SP), Pipitone et al. (2003) avaliaram que o tema alimentação e nutrição deveria ter, na prática, destaque maior entre os conteúdos de ensino de ciências reservados para a educação fundamental. Ou seja, mesmo dentro da área de Ciências, os conteúdos de alimentação e nutrição parecem ser pouco enfatizados, além de serem tratados essencialmente do ponto de vista biológico.

De acordo com a pesquisa, os professores, na maioria das vezes, seguem o livro didático, reforçando o entendimento da nutrição e da alimentação pelo exclusivo enfoque da biologia. Os conteúdos são quase sempre repetitivos, não motivando mudanças de hábitos e deixando de envolver os interesses imediatos dos escolares sobre o tema.

Em outro estudo, o mesmo grupo, analisou o conteúdo de educação alimentar e nutricional nos livros didáticos recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático PNLD, do MEC – Ministério da Educação para o ensino fundamental. As pesquisadoras partiram do pressuposto de que o livro didático é o mais importante e difundido recurso pedagógico das escolas brasileiras, considerando o conteúdo de educação nutricional deste material como muito importante, uma vez que deve fazer frente a todo o tipo de mensagem publicitária, veiculada pela indústria de alimentos nos meios de comunicação (PIPITONE et al., 2005).

De acordo com as pesquisadoras, o resultado da análise dos conteúdos de educação alimentar e nutricional presente nos livros didáticos mostra grande ênfase no aspecto biológico, negligenciando

outros fatores que interferem no padrão de consumo alimentar dos escolares como, por exemplo, as propagandas e a existência da cantina escolar (PIPITONE et al. 2005).

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos pela educação alimentar, os jogos vêm sendo bastante utilizados, como uma alternativa às aulas teóricas. O uso de jogos representa uma forma diferente de ensinar educação alimentar e nutricional na escola, possibilitando uma participação mais efetiva do estudante na construção de um conhecimento sobre a temática.

Em um estudo com 300 alunos de 9 a 11 anos de uma escola pública da cidade de Durango no México, foi utilizada uma versão modificada de um jogo popular mexicano em que foram incluídas mensagens sobre conceitos básicos de saúde trabalhados com os alunos. A idéia desse projeto foi a de atingir e sensibilizar os estudantes unindo os temas de educação nutricional com o trabalho lúdico (KARAYIANNIS et al., 2003).

Seguindo uma linha trabalho com utilização de materiais concretos e personagens de histórias, um projeto de intervenção em uma creche, no município do Rio de Janeiro, foi realizado durante o período de um ano. Na avaliação os pesquisadores concluíram que é necessário o uso de estratégias adequadas aos sujeitos aos quais a educação nutricional é dirigida. Embora o projeto tenha sido realizado com crianças em idade pré-escolar, os resultados apontam a importância da escolha da metodologia apropriada à clientela para a obtenção dos resultados desejados (BISSOLI; LANZILLOTTI, 1997).

Baseado em pesquisas que apontavam baixo consumo de frutas e vegetais foi realizado, no Reino Unido, um outro tipo de projeto de intervenção, visando melhorar o consumo de tais alimentos. O objetivo foi promover a saúde na escola, oferecendo uma oportunidade de aproximações entre o currículo escolar, a cantina e a merenda escolar, os pais e a comunidade. Foram comparadas duas escolas da Escócia, uma das quais passou pela intervenção e outra que serviu como controle. O programa de intervenção procurou aumentar a quantidade de frutas e verduras oferecidas na cantina e no restaurante da escola. Informações também foram divulgadas em folhetos elaborados para alunos, pais e professores (ANDERSON et al., 2005).

Os resultados encontrados pelos pesquisadores, depois de nove meses de intervenção, são similares aos de outros estudos nas escolas do Reino Unido e mostraram aumentos significativos no consumo de frutas e pouca variação no consumo de vegetais.

Segundo os autores, os resultados apontam as possibilidades de impacto de um programa de intervenção na alimentação numa fase em que os hábitos alimentares estão sendo construídos. No entanto, eles ressaltam que é necessário considerar que o curto período de nove meses da intervenção, não pôde ser usado para demonstrar mudanças permanentes nestes hábitos.

O Centro de Recuperação e Educação Nutricional (CREN), grupo formado por profissionais da área de saúde e nutrição da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), realizou, em 2005, um projeto de intervenção em educação alimentar e nutricional intitulado “*Eu aprendi, eu ensinei*”. O objetivo foi capacitar profissionais de escolas públicas estaduais de Minas Gerais e técnicos das Superintendências Regionais de Ensino, em relação à educação alimentar e nutricional. O projeto foi desenvolvido em 53 escolas públicas de ensino médio em 11 cidades do norte de Minas Gerais, com cerca de 800 professores e 23 mil alunos do ensino médio (BRASIL, 2005).

Na análise dos resultados, os pesquisadores apontaram uma participação ativa dos jovens, que passaram a utilizar o que aprenderam com os professores e tornaram-se multiplicadores junto à comunidade, promovendo diferentes ações relacionadas a alimentação e nutrição voltadas para segmentos de jovens, crianças, adultos (BRASIL, 2005).

Avaliando publicações oficiais e documentos recentes do governo brasileiro, que subsidiam políticas de educação alimentar e nutricional, Santos (2005) elaborou uma reflexão sobre educação

alimentar e nutricional no contexto de práticas alimentares saudáveis. Para a autora, o objetivo dos projetos educativos em alimentos e nutrição, naqueles documentos, está mais relacionado com fornecimento de informações corretas e adequadas.

O trabalho com educação alimentar e nutricional deve levar em conta que crianças e jovens possuem hábitos alimentares influenciado por valores culturais, sociais morais e religiosos. Conhecer e considerar estas variáveis é fator determinante para o sucesso do trabalho, já que a educação é um processo dinâmico, que precisa da participação de todos os envolvidos no processo, sendo considerados suas necessidades e valores (MANTOANELLI et al., 1997).

O desafio que se apresenta hoje à Educação Nutricional é o de promover a saúde e a qualidade de vida por intermédio da ampliação da compreensão sobre a multidimensionalidade da alimentação humana, cujo estudo encontra espaço nas ciências biológicas, humanas, econômicas, tecnológicas, nas artes e na literatura (BOOG, 2005).

Conforme já discutido, existem diferentes ações de educação alimentar e nutricional sendo realizadas com crianças e adolescentes dentro das escolas, principalmente nas aulas de Ciências, mas poucos são os resultados no que diz respeito às mudanças nos hábitos alimentares. Uma das hipóteses para justificar os resultados pouco significativos é a de que os trabalhos não consideram o contexto de vida do adolescente ao qual o programa se destina, outra hipótese é a de que os programas têm uma duração muito curta. Por outro lado, é preciso levar em conta que esses programas são recentes e precisam evoluir no sentido de atingir resultados mais efetivos.

Para que a escola possa incluir a aprendizagem em saúde e nutrição, produzindo conhecimento significativo, é necessária a participação de todos os envolvidos em projeto voltado para esse objetivo. É imprescindível criar um ambiente favorável à aprendizagem, enquanto processo social permanente, para que os estudantes possam conduzir sua alimentação em busca de uma vida mais saudável, conscientes de suas práticas alimentares. Esta é uma forma de desenvolver os recursos sociais e pessoais para alcançar o estado de bem-estar (COSTA et al., 2001).

A educação nutricional deve buscar uma modificação e melhora do hábito alimentar a longo prazo, possibilitando que cada indivíduo assuma, com plena consciência, a responsabilidade pelos atos relacionados à alimentação (BOOG 1997).

Considerações finais

As atividades educativas promotoras de saúde na escola são muito importantes se considerarmos que pessoas bem informadas têm mais possibilidades de participar ativamente na promoção do seu bem-estar.

Considerando o papel educativo da escola, é importante que esta instituição possa aliar a educação alimentar e nutricional ao oferecimento de alimentos mais saudáveis tanto na merenda como nos estabelecimentos comerciais que existem em suas dependências.

Com base nas reflexões apresentadas, defende-se a importância de práticas de orientação e educação alimentar na escola, voltadas para a construção de conhecimentos que permitam ao indivíduo avaliar suas demandas e efetuar escolhas adequadas ao longo da vida.

Referências

ANDERSON, A.S.; PORTEOUS, L.E.G.; FOSTER, E.; HIGGINS, C.; HETHERINTON, M.; HA, M.A.; ADAMSON, A.J. The impact of a school-based nutrition education intervention on dietary intake and

- cognitive and attitudinal variables relating to fruits and vegetables. **Public Health Nutr.**, v.8, n.6, p.650-656, 2005.
- BISSOLI, M.C.; LANZILLOTTI, H.S. Educação nutricional como forma de intervenção: avaliação de uma proposta para pré-escolares. **Rev. Nutr.**, Campinas, v. 10, n. 2, p.107-113, jul./dez. 1997.
- BIZZO, M.L.G.; LEDER, L. Educação nutricional nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental. **Rev. Nutr.**, Campinas, v.18, n.5, p.661-667, set./out. 2005.
- BOOG, M.C.F. Educação nutricional: passado, presente, futuro. **Rev. Nutr.**, Campinas, v. 10, n.1, p. 5-19, jan/jun. 1997.
- BOOG, M.C.F. Educação nutricional: por que e para quê? **J. UNICAMP**, v.18 ,n.260, p.2, 2004.
- BOOG, M.C.F. Educação nutricional: por que e para quê? **Jornal da UNICAMP**, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília, DF, 1998. 436p.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Eu aprendi, eu ensinei**. Disponível em: www.unifesp.br/suplem/cren/aprendi/index.htm. Acesso em: 3 abr. 2005.
- BRASIL. Ministério da Saúde / Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº. 1.010**. de 8 de maio de 2006, Brasília, 2006. Disponível em: http://dtr2004.saude.gov.br/sas/legislação/portaria1010_08_05_06.pdf. Acesso em: 2 jun. 2006.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção a Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Experiências estaduais e municipais de regulamentação da comercialização de alimentos em escolas no Brasil: identificação e sistematização do processo de construção e dispositivos legais adotados / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção a Saúde, Departamento de Atenção Básica**. – Brasília, DF, 2007.
- COSTA, E.Q.; RIBEIRO, V.M.B.; RIBEIRO, E.C.O. Programa de alimentação escolar: espaço de aprendizagem e produção de conhecimento. **Rev. Nutr.**, Campinas, v.14, n.3, p.225-229, set/dez. 2001.
- FISBERG, M. et al. Hábitos alimentares na adolescência. **Pediatr. Mod.**, São Paulo, v.36, n.11, p.724-734, nov. 2000.
- GABRIEL, F.R.; ZANCUL, M.S.; DUTRA-DE-OLIVEIRA, J.E. Educação alimentar e nutricional. In: DUTRA-DE-OLIVEIRA, J.E.; MARCHINI, J.S. **Ciências Nutricionais**. São Paulo, Sarvier, 2008. p.566-580.
- GAGLIANONE, C.P.; TADDEI, J.A.A.C.; COLUGNATI, F.A.B.; MAGALHÃES, C.G.; DAVANÇO, G.M.; MACEDO, L.; LOPEZ, F.A. Nutritional education in public elementary schools of São Paulo, Brazil: the reducing risks of illness and death in adulthood project. **Rev. Nutr.**, Campinas, v.19, n.3, p.309-320, maio/jun. 2006.
- GOBBI, L.S. **A educação nutricional para a prevenção da obesidade infantil em uma instituição particular de ensino do município de Bauru - SP**. 2005. 183f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Farmacêuticas. Araraquara, 2005.
- HALPERN, Z. Fórum Nacional sobre promoção da alimentação saudável e prevenção da obesidade na idade escolar. **Rev. Abeso**, São Paulo, p. 8-11, out. 2003.
- KARAYIANNIS, D.; YANNAKOULIA, M.; TERZIDOU, M., SIDOSSIS, L.S.; KOKKEVI, A. Prevalence of overweight and obesity in Greek school-age children and adolescents. **Eur. J. Clin. Nutr.**, London, v. 57, n. 9, p. 1189-1192, Sept. 2003.

- MANTOANELLI, G.; BITTENCOURT, V.B.; PENTEADO, R.Z.; PEREIRA, I.M.T.B.; ALVAREZ, M.C.A. Educação nutricional: uma resposta ao problema da obesidade em adolescentes. **Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.**, São Paulo, v.7, n.2, p.85-93, 1997.
- MUÑOZ, K.A.; KREBS-SMITH, S.M.; BALLARD-BARBASH, R.; CLEVERLAND. Food intake os US children and adolescents compared with recommendation. **Pediatrics**, v.100, n. 3, p. 323-329, Sept. 1997.
- PIPITONE, M.A.P. A relação saúde educação na escola de 1º grau. **Rev. Alim. Nutr.**, v. 65, p. 48-52. 1994.
- PIPITONE, M.A.P.; SILVA, M.V.; STURION, G.L.; CAROBA, D.C.R. A Educação Nutricional no Programa de Ciências para o Ensino Fundamental. **Saúde Rev.**, Piracicaba, v.5, n.9, p. 29-37, jan./abr. 2003.
- PIPITONE, M.A.P.; SILVA, M.V.; STURION, G.L. A educação nutricional nos livros didáticos de ciências utilizados no ensino fundamental. **Hig. Alim.**, v.19, n.130, p.12-19, abr., 2005.
- SANTOS, G.V.B. **Excesso de peso e seus fatores de risco em adolescentes da rede pública e privada de ensino do município de Ribeirão Preto.** 2002. 193f. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.
- SANTOS, L.A.S. Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. **Rev. Nutr.**, Campinas, v.18, n.5, p.681-692, set./out. 2005.
- TURCONI, G.; CELSA, M.; REZZANI, C.; BIINO, G.; SARTIRANA, M.A.; ROGGI, C. Reliability of a dietary questionnaire on food habits, eating behaviour and nutritional knowledge of adolescents. **Eur. J. Clin. Nutr.**, London, v. 57, n. 6, p. 753-763, June. 2003.
- UTTER, J.; Schaaf, D.; MHURCHU, C.N.; SCRAGG, R. Food choices among students using the school food service in New Zealand. **New Zeland Med. J.**, v.120, n.1248, Jan. 2007.
- ZANCUL, M.S.; DUTRA-DE-OLIVEIRA, J.E. Considerações sobre ações atuais de educação alimentar e nutricional para adolescentes. **Alim. Nur.**, Araraquara, v.18, n.2, p. abr./jun. 2007.
- ZANCUL, M.S. **Orientação nutricional e alimentar dentro da escola: Formação de conceitos e mudanças de comportamento** 2008. 130f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.

Cidadania na escola: alimentação e ciência como espaços de participação e apoderamento

Citizenship in schools: feeding and science as areas of participation and empowerment

Juliana Casemiro (NUTES/UFRJ); Alexandre Brasil Fonseca (NUTES/UFRJ) - julianacasemiro@gmail.com

Resumo

Este artigo propõe refletir sobre alguns caminhos para efetivar a interdisciplinaridade e a participação nos debates sobre alimentação e nutrição na escola, identificando as possibilidades de articulação com a abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS). Para tanto, foi realizada uma reflexão sobre a vigente legislação sobre nutrição, alimentação e saúde na escola destacando as questões de participação, cidadania, e cultura.

Palavras-chave: Alimentação Escolar; Ciência-Tecnologia-Sociedade; cidadania; participação.

Abstract

This article reflects on some ways to accomplish interdisciplinary and participation in discussions on food and nutrition in the school identifying the possibilities of joint approach with the Science-Technology-Society (CTS). To this end, we carried out a reflection on the current legislation on nutrition, diet and health in the school highlighting the issues of participation, citizenship and culture.

Key-words: school feeding; Science-Technology-Society; citizenship; participation.

Introdução

A escola tem sido considerada um local privilegiado para a promoção de hábitos alimentares saudáveis e, em termos de políticas públicas, duas ações têm sido apontadas como estratégicas para este debate: a Política Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e Programa de Saúde na Escola (PSE). Neste mesmo sentido, poderia se acrescentar ainda as iniciativas das Escolas Promotoras de Saúde (CARVALHO, 2004).

O arcabouço teórico e institucional gerado por estas propostas mencionam de forma enfática a necessidade do desenvolvimento de estratégias de educação em saúde – dentre estas as de educação alimentar e nutricional – e consideram relevante o diagnóstico da realidade e a inclusão dos sujeitos no planejamento das ações educativas.

Nas últimas décadas tem sido afirmada uma tendência à homogeneização dos hábitos alimentares a partir do que se tem identificado como padrões modernos ou globalizados da alimentação. Ainda que este fenômeno tenha sido tratado com naturalidade por algum tempo, cada

vez mais a questão alimentar toma a pauta na sociedade a partir da identificação de que estas mudanças acarretaram um novo padrão de morbi-mortalidade.

A alimentação e nutrição são temas que vêm ganhando destaque no cenário nacional e são considerados de extrema relevância na promoção da saúde e da qualidade de vida. Grandes preocupações vêm sendo demonstradas por parte dos profissionais de saúde e da educação – assim como de gestores públicos e das famílias – relacionadas a má nutrição entre crianças e adolescentes. Incluem-se neste bojo questões que vão desde aspectos relacionados às carências nutricionais (principalmente a anemia) até a obesidade, dislipidemias, transtornos alimentares e outras que passam representar forte preocupação na atualidade.

A abordagem de tais questões numa perspectiva de risco, pensado do ponto de vista da responsabilidade individual, ainda se faz presente na atualidade, dando origem a estratégias de educação em saúde prescritivas, autoritárias e culpabilizadoras. Tais estratégias têm se mostrado pouco eficiente diante da complexidade do tema da saúde e da alimentação. Por isso, cada vez o foco tem se deslocado para uma atuação mais atenta aos processos coletivos de (re)produção da boa ou da má qualidade de vida para conjunto da população.

Este artigo propõe refletir sobre alguns caminhos para efetivar a interdisciplinaridade e participação nos debates sobre alimentação e nutrição na escola e as possibilidades de articulação com a abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS). A seguir, serão apresentadas reflexões acerca da legislação vigente sobre nutrição, alimentação e saúde na escola destacando as questões de participação, cidadania, e cultura.

Ciências, cultura e cidadania

Desmistificar o caráter neutro e redentor da ciência, da tecnologia e da própria educação frente aos problemas da humanidade são questões fundantes dos debates de Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS). Por esta abordagem, identifica-se que os conhecimentos e ensinamentos em Ciência-Tecnologia (CT) influenciam ao mesmo tempo em que são influenciados por um contexto social, portanto não são neutros e nem autônomos (SANTOS & SCHNETZLER, 1998; ANGOTTI & AUTH, 2001; AULER, 2007).

A abordagem CTS reconhece que discursos construídos sob noções de desenvolvimento pautado na CT muitas vezes ressaltam os benefícios que na realidade não chegam ao conjunto da população e que algumas vezes fatores considerados como avanços são danosos a uma parcela da sociedade. Dito de outra forma, geralmente os mais pobres ou ficam excluídos do progresso ou são os mais vulneráveis às conseqüências negativas deste tipo de desenvolvimento (SANTOS & SCHNETZLER, 1998; ANGOTTI & AUTH, 2001; AULER, 2007).

Desta forma, não se pode deixar de lado em tal análise o atual estágio de desenvolvimento econômico capitalista e suas relações (ou conseqüências) no que se refere à promoção da vida e da proteção do meio ambiente (ANGOTTI & AUTH, 2001; AULER, 2007).

Com a abordagem CTS propõe-se uma mudança curricular que substitua a organização disciplinar pela organização dos temas a partir de situações e problemas identificados junto com os alunos. Isto aproximaria os alunos das ciências tanto do ponto de vista espacial quanto temporal: os

temas são identificados pela relevância local e organizados de forma que permita ao aluno aprender o que é importante no presente e não o que talvez ele possa precisar no futuro:

configurações curriculares mais sensíveis ao entorno, mais abertas a temas, a problemas contemporâneos marcados pela componente científico-tecnológica, enfatizando-se a necessidade de superar configurações pautadas unicamente pela lógica interna das disciplinas, passando a serem configuradas a partir de temas/ problemas sociais relevantes, cuja complexidade não é abarcável pelo viés unicamente disciplinar. (AULER, 2007: 2)

Nesse exercício de repensar os currículos as contribuições de Paulo Freire são resgatadas ou ressaltadas em diversos trabalhos (por exemplo AULER, 2007; SANTOS, 2008). Freire traz a cultura para o centro do debate e afirma a dialogicidade como prática essencial à educação, presente desde a definição do conteúdo programático que não se dá por imposição ou “depósito”, mas como “devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 2005: 97).

Deve-se atentar para a relação cultura e poder presente nos debates sobre currículos que são resultado da seleção de conteúdos pertinentes à determinada sociedade. Canen & Moreira (2001) destacam a importância de identificar as vozes que são silenciadas e as que se impõe, indicando que está análise seja a partir das formas de organização da sociedade e dos mecanismos de poder (CANEN & MOREIRA, 2001).

Outra questão marcante em relação aos temas é a priorização dos chamados temas sociais (SANTOS & SCHNETZLER, 1998; AULER, 2007). Segundo os autores, os temas sociais contribuiriam para a contextualização do conhecimento, para influenciar o debate multidisciplinar e para preparar a participação e tomada de decisão sobre CT, dentre outras formas apresentando:

as condições sociais que a revolução tecnológica provocou em nossa sociedade, discutindo com os alunos sobre quem são os verdadeiros beneficiários da riqueza produzida, sobre a exploração exercida pelos grupos dominantes, sobre as conseqüências ambientais do desenvolvimento tecnológico, sobre a exclusão da maioria da população dos benefícios gerados. (SANTOS & SCHNETZLER, 1998: 265)

Santos (2008) adverte sobre uma preocupação de que a abordagem CTS esteja sendo restrita a questões meramente metodológica, perdendo-se de toda a discussão de fundo que a criou. A revisão da literatura publicada em congressos realizada por Auler (2007) revela que tal preocupação tem procedência uma vez que constatou, por exemplo, que a seleção de temas é realizados predominantemente pelos professores seja pela repercussão na mídia ou porque foram considerados adequados para trabalhar um determinado conteúdo. Acrescenta ainda que para uma abordagem CTS, os conteúdos disciplinares devem ser articulados em função do tema, ou seja, não há um currículo definido *a priori* em instâncias externas à comunidade escolar. Percebeu, ao contrário, que permanecem os temas sendo apresentados em função de conteúdos disciplinares. Desta forma, o tema comparece para dinamizar e motivar de currículos, ainda lineares e externos à escola.

Segundo Santos & Schnetzler (1998), contribuem para a formação do cidadão as atividades que desenvolvem participação e a capacidade de tomar decisão. Para tanto devem ser incorporadas estratégias para que o aluno seja ativo e emita sua opinião. Com relação ao ensino de ciências demandará uma mudança radical.

“Enquanto nos limitamos a uma educação científica, pura e neutra, desvinculada dos aspectos sociais, a nossa contribuição será muito pouca para reverter o atual quadro da sociedade moderna. Essa educação alienante e defeituosa tem até mesmo reforçado o sistema de dominação humana”.(SANTOS & SCHNETZLER, 1998: 268)

Destaca-se o potencial da abordagem CTS para contribuir na promoção da cidadania e para ampliar a possibilidade e a capacidade de participação do conjunto da sociedade no processo de decisões que envolvam CT.

O que tem hoje na merenda?

O escritor e jornalista americano Michael Pollan, em seu livro *O dilema do onívoro: uma história natural de quatro refeições*, realiza um exercício de reconhecimento e registro das origens de alimentos consumidos cotidianamente. Ele chama a atenção para o tom de “confusão e ansiedade” hoje estabelecido para responder uma questão que bem poderia ser considerada simples: o que se vai comer na próxima refeição. Destaca o autor:

Quando podemos comer quase qualquer coisa que a natureza tenha a oferecer, decidir o que se deve comer irá necessariamente provocar ansiedade, sobretudo quando algumas das comidas à nossa disposição têm capacidade de nos fazer adoecer ou nos matar. (POLLAN, 2007: 11)⁶

Para POLLAN (2007), a abundância de comida e o fato de ter uma população composta por imigrantes, com diversas tradições em relação à comida, faz com que os americanos não tenham sua “única, forte e estável tradição culinária” – o que o autor considera um problema:

“A falta de cultura alimentar estável nos deixa particularmente vulneráveis às adulações do cientista e do marqueteiro especializados em comida, para quem o dilema do onívoro não é tanto um dilema mas uma oportunidade. Interessa muito à indústria de alimentos que nossas ansiedades a respeito sejam exacerbadas; assim ela pode aliviá-la com novos produtos.” (POLLAN, 2007: 13)

A mídia contribui para a rápida divulgação de novos padrões de consumo, agregando novos desafios ao cotidiano da alimentação. Sobre isto Bauman (2004) apresenta dados da indústria norte-americana de alimentos que chega a gastar 21 bilhões de dólares por ano “semeando e cultivando o desejo por comidas mais sofisticadas, exóticas e supostamente mais saborosas e excitantes” (BAUMAN, 2004: 86). Em contraste a isto ao mesmo tempo, segundo o autor:

“[...] a indústria de produtos dietéticos e de emagrecimento fatura 32 bilhões, e os dispêndios com tratamento médico, em grande parte explicados pela necessidade de enfrentar a maldição da obesidade, devem dobrar no curso da próxima década” (BAUMAN, 2004: 86).

⁶ “Este é o dilema do onívoro, detectado há muito por escritores como Rousseau e Brillat-Savarin e assim batizado há trinta anos por um psicólogo e pesquisador da Universidade da Pensilvânia chamado Paul Rozin.” (POLLAN, 2007: 11)

O incremento de produtos industrializados (ricos em gordura, açúcar e sal) e mudança negativa nos padrões alimentares e de saúde da população é uma das grandes questões apresentadas à saúde pública. Destaca Chemin (2007) que estes “novos hábitos alimentares” também são incorporados pela população mais pobre ocorrendo não apenas pelo menor custo de alguns produtos, mas também por força da influência da publicidade sobre as camadas sociais mais pobres”(CHEMIN, 2007:163).

Assim, preparar para uma tomada de decisão consciente em termos de escolhas alimentares é um debate que pode em muito ser articulado ao ensino de ciências numa abordagem CTS. Da mesma forma, entender a origem dos alimentos consumidos é outra oportunidade a ser destaca. No que diz respeito, por exemplo, ao tema do combate à fome e à desnutrição no âmbito mundial, a crença de que a solução do problema estaria ligada ao aumento da produção alimentar surgiu na década de 1950, dando origem à chamada Revolução Verde⁷ e hoje justifica o desenvolvimento de culturas transgênicas⁸.

Quanto a Revolução Verde o tempo mostrou que esta não foi aliada do combate à fome, muito pelo contrário, e deixou como herança um modelo produtivo que utiliza mais agrotóxicos e que é ainda mais concentrador de terra e riqueza⁹. Quanto aos transgênicos, não houve tempo de se avaliar plenamente, mas quanto à saúde o mesmo discurso científico serve de argumento a favor e contra: não se provou que causa danos à saúde e também não se provou que não causa. Cabe neste sentido, mas uma das reflexões propostas por Pollan (2007):

[...] a maneira como comemos representa nosso compromisso mais profundo com o mundo natural. Diariamente, ao comermos, fazemos a natureza virar cultura, transformando o corpo do mundo nos nossos corpos e mentes. A agricultura fez mais para mudar a forma do mundo natural do que qualquer outra coisa que os seres humanos tenham feito, tanto no que diz respeito a suas paisagens como à composição de sua flora e fauna. Nosso ato de comer também constitui uma relação com dezenas de outras espécies – plantas, animais e fungos – com as quais vivemos evoluindo juntos a ponto de nossos destinos estarem intimamente entrelaçados. (POLLAN, 2007: 18)

No Brasil, a promoção e o direito à alimentação adequada e saudável são assuntos debatidos a partir do enfoque da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN)¹⁰, influenciando o desenvolvimento

⁷ Correspondeu a um movimento de modernização da agricultura mediante o uso de máquinas, fertilizantes químicos/adubo, agrotóxicos e uso intensivo de água para aumentar a produção de alimentos no mundo. Aumentou a produção de alimentos, mas não acabou com a fome porque não se levou em conta a pobreza e as verdadeiras raízes da fome (CONTI & PERALTA, 2008; CONTI, 2009).

⁸ Segundo MANACHE (2003), o termo Frankefoods tem sido utilizado por antropólogos como Fischler, pela mídia e por ativistas para classificar alimentos transgênicos. Os transgênicos correspondem aos Organismos Geneticamente Modificados (OGM). A transgenia refere-se à transferência para um organismo de um gene estrangeiro (ou grupo pequeno de genes) proveniente de outra variedade, espécie, gênero ou mesmo outro reino.

⁹ Para a pesquisadora indiana Vandana Shiva: “causou a redução da diversidade genética, o aumento à vulnerabilidade às pragas, a erosão do solo, a falta d’água, a contaminação do solo, a redução da disponibilidade de culturas alimentícias, nutritivas para as populações locais, a expulsão de grandes contingentes de pequenos agricultores de suas terras, o empobrecimento rural e o crescimento das tensões e conflitos. Os beneficiários foram a indústria agroquímica, as grandes empresas petroquímicas, as indústrias produtoras de máquinas agrícolas, as construtoras de barragens e os grandes proprietários de terra”. (SHIVA, 1992: 33)

¹⁰ “... é a realização do direito de todos e todas 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 ações, programas e políticas ou contribuindo para o aprimoramento de outras já existentes – como no caso do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Assim, a partir da Lei nº 11.947/ 2009 se afirma o “direito à alimentação escolar”, em caráter universal com vistas à garantia da segurança alimentar e nutricional (SAN) e ao acesso igualitário ao alimento. Em seu artigo 2º, define alimentação saudável e adequada como aquela que faz:

... uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura alimentar, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de ações específicas.

Muito tem sido aprimorado o marco legal de direito à alimentação adequada e saudável no âmbito nacional. A alimentação é direito garantido no artigo 6º da Constituição Federal, por meio da recente aprovação da Emenda Constitucional 64/ 2010, e está descrito na Lei nº 11.346/2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional.

Uma alimentação adequada e saudável deve ser culturalmente referenciada, contemplando neste contexto diferenças e diversidade - regional, cultural e étnica. A cultura guarda forte relação com os hábitos e escolhas alimentares que são certamente também influenciados pelos contextos social, político, econômico e ambiental mais amplo. O alimento tem, na sociedade humana, múltiplos papéis e significados: cria e sustenta relações sociais, sinaliza status social e ocupacional e papéis de gênero; marca mudanças importantes na vida, (aniversários e festividades) e reafirma identidades – religiosas, étnicas ou regionais (HELMAN, 2003).

O debate acerca de hábitos alimentares não se restringe, portanto, ao plano biológico ou às necessidades fisiológicas. A alimentação é uma construção cultural, tem caráter simbólico “cujo significado se dá na trama das relações sociais” (DANIEL, 2005), sendo “referenciada pelos diferentes perfis de consumo compartilhados em cada sociedade que criam expectativas e valores em torno do processo” (BURLANDY, 2007).

Participação e apoderamento na escola

Peregrino (2000) em um texto intitulado “Uma questão de saúde: saber escolar e saber popular nas entranhas da escola” apresenta relevantes e intrigantes reflexões, chamando a atenção sobre o quão desafiador é a tarefa de integrar ao ambiente escolar atividades educativas que não se fechem na prescrição. Alerta que nesta tarefa,

... pode ser que tenhamos que acolher com dignidade, a contundência crítica daqueles que não falam sobre os problemas mas vivem suas agruras, a partir das quais elaboram saídas que têm diariamente, historicamente, politicamente e teimosamente, permitido sua sobrevivência (PEREGRINO, 2000: 84).

O documento do Ministério da Educação denominado *Orientações sobre o Programa Saúde na Escola para Elaboração de Projetos Locais*¹¹, afirma que a escola “é um equipamento social importante para construção de uma sociedade democrática. Logo, as crianças, adolescentes e jovens devem participar das decisões que ocorrem no cotidiano da escola [...]”. Podem ser postas algumas questões importantes neste sentido: Como concretizar esta orientação? Quais caminhos e ações podem ser propostos?

Esta preocupação com o exercício da participação e com a educação para a cidadania está presente nos debates de CTS:

Uma formação que esteja voltada para ampliar as condições para o exercício da cidadania, possibilitando, assim, enfrentar os problemas/situações que nos desafiam, ou nos são impostos cotidianamente, seja na área de Ciências Naturais, nas relações pessoais, familiares, profissionais e demais atividades.(ANGOTTI & AUTH, 2001: 26)

No que tange a alimentação, em que pese todo este esforço feito no sentido de institucionalizar a alimentação como direito, muitos desafios ainda precisam ser superados para sua plena concretização. Neste caminho, há um consenso de que apoderamento da população de informações desta natureza é estratégia fundamental à efetivação de mecanismos de elegibilidade, de proteção e de promoção do Direito Humano à Alimentação Adequada e Saudável.

O apoderamento¹², como processo e resultado, é visto como a ação na qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade (ANDRADE, 2002). Apoderar significa dividir poder, um grande desafio para países historicamente marcados por processos de colonização onde os poderes comumente não são divididos, eles são concentrados (JHA, 1998).

No que tange à Promoção da Alimentação Saudável nas escolas, a Portaria Interministerial nº 1.010 (Ministério da Saúde e Ministério da Educação), de maio de 2006, afirma que para alcançar uma alimentação saudável em ambiente escolar deve-se “definir estratégias, em conjunto com a comunidade, para favorecer escolhas saudáveis”. Destaca ainda a importância de sensibilizar e capacitar os profissionais envolvidos com a alimentação e desenvolver estratégias para levar informações às famílias.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é uma autarquia do Ministério da Educação e responde não apenas pelos recursos (em caráter complementar), mas também pela normatização, coordenação, acompanhamento, monitoramento, fiscalização e pela avaliação de efetividade e eficácia do PNAE.¹³

Atualmente um dos principais desafios à implementação da Lei nº 11.947/2009 (PNAE) está justamente referido ao tema da participação. Trata-se do artigo 14 desta Lei que coloca a prova a capacidade técnica e operacional das três esferas de governo para garantir condições de compra da

¹¹ Disponível em: http://www.diaadia.pr.gov.br/cdec/arquivos/File/direitoshumanos/orientacoes_pse.pdf. Acesso em agosto de 2010.

¹² O termo Empowerment tem sido traduzido como empoderamento e apoderamento. O prefixo “en” carrega consigo a noção de passividade, significando que “põe algo em alguém ou alguma coisa” que é passiva da ação. O prefixo “a” traz a significação de “ser para si”, portanto quem sofre a ação não é passivo neste processo. Neste estudo será utilizada a tradução de apoderamento.

¹³ <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-alimentacao-escolar>

produção da agricultura local e a aproximação da cultura alimentar. Todo o processo é acompanhado e fiscalizado pelo Conselho de Alimentação Escolar (CAE) e depende de uma consistente organização dos agricultores locais. O referido artigo determina que:

“Do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos de reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas.”

Por fim, deve-se resgatar que participação social e política, exercício da cidadania, repúdio às injustiças, conhecimento crítico da realidade, valorização de pluralidade sociocultural são expressões e sentidos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A questão da alimentação aparece na descrição de eixos temáticos do Ensino de Ciências, inclusive constituindo-se como um dos exemplos. A abordagem exemplificada nos PCNs apresenta a possibilidade do tema ser tratado desde as hortas escolares, passando pela cultura alimentar até questões relacionadas à nutrição e ciclo de vida.

Interessa, portanto neste momento, aprofundar os debates sobre tais relações que necessariamente precisam ser discutidos não apenas pelo enfoque do pedagógico, mas acima de tudo do político-pedagógico, entendendo as implicações práticas e teóricas de atuar no tema da alimentação sob um enfoque crítico e coerente com o atual contexto histórico.

Considerações finais

Recuperar conexões entre a alimentação, os conhecimentos científicos sobre nutrição e a vida, de forma a diminuir inseguranças e ampliar as possibilidades de promoção de saúde, são questões emergentes em nossa sociedade.

Neste ensaio preliminar sobre o apoderamento do direito à alimentação escolar, a intenção foi provocar breves reflexões, problematizando o papel da escola e algumas das contribuições possíveis a partir de uma abordagem CTS.

Importante enfatizar que em termos de direitos humanos saber que se tem direitos e saber como cobrar estes direitos é ação essencial para garantir exigibilidade dos mesmos (ABRANDH, 2010; CONTI, 2009). Preocupação muito semelhante é apresentada por Santos (1998) ao identificar na abordagem CTS seu potencial para o “*desenvolvimento da faculdade de julgar*” (: 259) referindo a importância de duas condições: conhecimento das leis e o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão – essencial para preparar o educando para o debate. Este exercício, Auler (2007) ressalta, requer um repensar do tempo na escola:

Considera-se fundamental superar a concepção de que o tempo presente é tempo de preparação para etapas futuras, para vivências futuras, para exames futuros. A anulação do presente, enquanto espaço-tempo de significação, a não vivência do presente, sendo a satisfação jogada para o futuro, gera frustração, desmotivação, culminando com o abandono, com a evasão. (AULER, 2007: 15)

O Direito Humano à Alimentação Adequada é responsabilidade de toda a sociedade, contudo é o Estado que tem a obrigação de respeitar, proteger, promover e prover este direito. Neste sentido, muitos debates e ações ainda precisam ser promovidos para pensar como desde agora na escola (e até o futuro) os educandos-educadores, lembrando Paulo Freire, podem tomar seu lugar no processo de construção de uma sociedade mais justa que coloque a vida de qualidade como maior dos objetivos.

Referências

- ABRANDH. Direito humano à alimentação adequada no contexto da segurança alimentar e nutricional. Brasília, DF: ABRANDH, 2010.
- ANDRADE, G.R.B. **Apoio Social e Redes: Conectando Solidariedade e Saúde.** Revista Ciência & Saúde Coletiva, 2002; 7(4): 925-934.
- ANGOTTI, J.A.P.; AUTH, M.A. **Ciência e Tecnologia: implicações sociais e o papel da educação.** Ciência & Educação, vol. 7, n.1, 2001.
- AULER, D. **Enfoque da Ciência-Tecnologia-Sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro.** Ciência & Ensino. vol.1, número especial, 2007.
- BAUMAN, Z. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BURLANDY L. **Transferência condicionada de renda e segurança alimentar e nutricional.** Revista Ciência e Saúde Coletiva, 2007; 12(6): 1441-1451.
- CANEN, A. & MOREIRA, A.F.B. **Reflexões sobre multiculturalismo na escola e na formação docente.** In: CANEN, A. & MOREIRA, A.F.B. (Orgs.) Ênfases e omissões no currículo. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- CARVALHO, G.S. Escolas promotoras de saúde: fatores críticos para a sua implementação. Revista de Educação, v.XII, n.1, p. 63-75, 2004.
- CHEMIN, S.M. **Padrões alimentares brasileiros: respeito à diversidade culinária.** In: MIRANDA, D.S.; CORNELLI, G. (orgs.). Cultura e alimentação: saberes alimentares e sabores culturais. São Paulo: SESC, 2007. p. 159-164.
- CONTI, I.L. & PERALTA, J.A.G. **Agricultura familiar e agronegócio: dilemas e perspectivas.** In: MAGRI, C.A. & CONTI, I.L. (orgs.). Agricultura familiar: alternativas em construção. Passo Fundo: IFIBE, 2008.
- CONTI, I.L. Segurança alimentar e nutricional: noções básicas. Passo Fundo: IFIBE, 2009.
- DANIEL, J.M.P., Cravo V.Z. **Valor Social e Cultural da Alimentação.** In: Canesqui AM, Garcia RWD, organizadores. *Antropologia e Nutrição: um diálogo possível.* Rio de Janeiro: FIOCRUZ; 2005. p. 57-68.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. (48ª Reimpressão)
- JHA, S.S. Empowering people for health. *Promotion & Education.* 1998. p. 21-27.
- MENASCHE, R. Frankenfoods e representações sociais: concepções contemporâneas sobre biotecnologia, natureza e alimentação. Quilmes, Argentina: Revista Theomai, 2003.

PEREGRINO, M. **Uma questão de saúde: saber escolar e saber popular nas entranhas da escola.** In: Valla, V.V. (org), Saúde e Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 61-85.

POLLAN, M. **O dilema do onívoro: Uma historia natural de quatro refeições.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2007.

SANTOS, W.L.P. & SCHNETZLER, R.P. **Ciência e Educação para a Cidadania.** In: CHASSOT, A. OLIVEIRA, R.J. Ciência, Ética e Cultura na Educação. Editora Unisinos, 1998.

SANTOS, W.L.P. **Educação Científica Humanística em Uma Perspectiva Freireana: Resgatando a Função do Ensino de CTS.** Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, 2008.

SHIVA, V. **A Revolução Verde no Punjab.** In: AS-PTA. A fome no Mundo. Textos para Debate n° 42. Rio Janeiro: AS-PTA, 1992.