

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MAURÍCIO WISNIEWSKI

**O COMER CONSCIENTE: PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO ALIMENTAR
NA INFÂNCIA.**

**PONTA GROSSA
2007**

MAURÍCIO WISNIEWSKI

**O COMER CONSCIENTE: PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO ALIMENTAR
NA INFÂNCIA.**

Dissertação apresentada à banca examinadora,
como requisito parcial para a obtenção do Título
de Mestre em Educação, do Programa de
Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade
Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Ademir José Rosso.

**PONTA GROSSA
2007**

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela perfeição do meu corpo e pela minha saúde.

A meus pais, por terem me acolhido em suas vidas, me tornando depositário de tanto amor. Ao meu pai, Dionísio, por ter confiado em mim até o fim da vida. À minha mãe, Helena, pelo apoio constante, pelo respeito e principalmente pelo carinho diário.

Ao Minoru que me mostrou o verdadeiro sentido gastronômico de *gosto*.

Aos meus familiares Marcelo e Carlos, pelo apoio e as frases de incentivo, muitas vezes ditas com um simples olhar.

Ao meu Orientador, Prof. Ademir, pela paciência com as inseguranças, incertezas e devaneios de um pesquisador estreante.

Às minhas amigas do coração: Denise Weigert, pela coragem em me convidar para o Projeto “Lanche Saudável”; Nívia Berti, pelo incentivo constante, partilha do material e pelas caronas de todo dia; Eliza Johansen pelas constantes trocas de idéias e orientações na revisão final deste trabalho.

Aos meus professores, todos grandes mestres da vida, que com muita competência me orientaram pelos caminhos que me trouxeram até aqui, em especial ao Prof. Carlos Antunes que foi o primeiro a acreditar na idéia que deu origem a este trabalho.

Aos alunos, professoras, pais de alunos e funcionários da Escola Municipal Lagoa Dourada.

Aos professores doutores da Banca Examinadora pelas sugestões e direcionamentos, em especial à Profa. Priscila Larocca.

A todos aqueles que contribuíram para que esta pesquisa se realizasse.

A TODOS MEU MUITO OBRIGADO!

“Dize-me o que comes e te direi quem és”.

Brillat-Savarin.

MINHA HISTÓRIA

Nesta minha vida de “gordinho” sempre tive consciência de que com um pouco de cuidado meu corpo sempre estaria “no limite”, isto é, não poderia ser considerado “gordo”, mas apenas “reforçado”. Essa condição limítrofe me causou grande desprazer pela vigilância constante que sempre me impingiu. Porém às vezes, num repente de rebeldia, enganava a mim mesmo e ficava na “sombra e água fresca com um pote de sorvete ao lado”. O montante de culpa que vinha em seguida era insuportável. Porém, com o tempo, comecei a dar justificativas para minha proximidade com a comida. O talento na cozinha foi uma delas, que nasceu quando a gula se transformou em curiosidade de saber fazer. Aos 8 anos já observava minha mãe, quituteira e cozinheira das melhores, no labor da sua arte. Aos 9 fiz meu primeiro bolo sozinho e daí em diante o fogão virou meu melhor amigo. Já colecionava receitas, já me interessava pelas peculiaridades dos alimentos: o uso de condimentos diferenciados, o cozinhar em fogão de lenha, como matar e limpar uma galinha, entre outras pequenas proezas que me deliciavam pela técnica quase ritual com que eram executadas. E para quem vive numa “autovigilância”, toda e qualquer informação relacionada a isto é bem vinda. Na adolescência dei uma “esticada” e emagreci razoavelmente. Porém aos 17 anos comecei a criar uma “barriguinha” novamente. Foi aí que minha vida no mundo das dietas iniciou. Foram tantas... Da lua, do abacaxi, da banana, do leite e da maçã (e todas, sem exceção, frustrantes), aliadas é claro, às rotinas estressantes na academia de musculação e natação. Em 1997, dois anos após ter concluído a graduação em Psicologia, decidi tentar alguma coisa que envolvesse a alimentação. Não pensava em clinicar com algo relacionado, como

por exemplo, aos transtornos alimentares. Não me imaginava lidando com mais dietas ou dando suporte psicológico para quem não queria comer ou comia demais. Queria mesmo era me envolver com a gastronomia. Por sorte, tive minha inscrição aceita em dois projetos da Feira Gastronômica de Etnias da Secretaria de Abastecimento da Prefeitura Municipal de Curitiba. Trabalhei com culinária típica francesa e depois chinesa. Embora tendo ficado no programa somente 8 semanas, foi muito gratificante o trato com o público que vem em busca do “prazer de comer”. Em 2001, dando continuidade ao propósito, cursei uma disciplina isolada no Departamento de Antropologia da Universidade Federal do Paraná com o título de “Antropologia da Alimentação”. Em agosto de 2002, cursei outra disciplina isolada, “História da Alimentação”, no Departamento de História da UFPR, com o Prof. Carlos Antunes. Enfim, com a orientação dele é que vislumbrei a possibilidade de tentar um curso de mestrado que me permitisse discutir e pesquisar o tema ao qual me havia dedicado por tantos anos. A opção pelo Mestrado em Educação se deu quando consegui me engajar na idéia da reeducação alimentar. Até então o intento era estudar a alimentação pelo viés histórico analisada sob a ótica da Cultura e Poder. Mas aí o problema básico era minha formação. Foi quando vieram à tona fatores como a relação da alimentação com a busca do corpo ideal e a relação desta busca com o fator de adequação à auto-imagem individual socialmente aceita. Busquei desta maneira, durante todo o percurso da pesquisa, subsídios que me levassem à discussão produtiva sobre o fator da formação de hábitos saudáveis de vida na escola, dando ênfase para a educação alimentar. Este foco levantou muitos questionamentos. Afinal, onde se encontra a falha no processo? Por quê, mesmo tendo acesso a toda a informação desta era globalizada, continuamos a insistir em manter hábitos de vida insalubres? Por que somente quando nos deparamos com o perigo iminente da perda total ou parcial da nossa saúde é que começamos a articular possibilidades de mudança? Por que o foco da Educação não inclui

as práticas alimentares saudáveis entre seus quesitos necessários para atingir seu principal objetivo que é o *educar para a vida*? Foi pensando sobre tais questões que, depois de algum tempo observei, tanto na pesquisa, quanto na minha vida pessoal, que o ponto principal de todo o problema é a conscientização. Ela é um processo contínuo que deve nos acompanhar na formação de novos hábitos que atendam às nossas necessidades de mudança. O cerne deste trabalho se encontra nesta discussão. E muito tenho a agradecer pela perseverança e coragem do Prof. Ademir Rosso, biólogo por formação e educador-pesquisador por vocação, pela tentativa bem sucedida de abraçar esta pesquisa. Foi ele, com seu olhar de piagetiano convicto que enxergou como a “Teoria da Tomada de Consciência” de Jean Piaget responderia perfeitamente à questão principal desta investigação: tornar a educação alimentar eficiente no combate à obesidade infantil e na promoção de uma vida mais saudável.

RESUMO

“Você é o que você come?” Existe alguma forma de questionamento sobre como a fome é saciada? Sobre como escolhemos o que vamos comer? E estas escolhas? São elas conscientes? Individuais? Grupais? Que fatores as influenciam? O assunto comida, tanto pelo viés gastronômico quanto pelo saudável ganha progressivamente espaço na mídia. Mas também os temas alimentação e consumo começam a mostrar presença na produção acadêmica. É como se nesse novo milênio o homem tenha redescoberto o próprio corpo. Possivelmente ele verificou que a condição pós-moderna de espectador passivo lhe acarreta uma forma corporal que não condiz com o ideal de belo ou mesmo saudável. Além disso começou a encarar que se a longevidade é uma meta, se faz necessária a intervenção sobre a qualidade de vida desde a mais tenra idade. Nesta perspectiva é que se insere esta pesquisa, que teve a intenção de investigar a formação de hábitos saudáveis de vida, mais especificamente a eficácia da Educação Alimentar, na população infanto-juvenil de uma escola pública de Ponta Grossa, PR. Tem para isso como referência o processo de Letramento no Ensino de Ciências. Tal estudo focou o Projeto “Lanche Saudável” que se desenvolve na escola desde março de 2005. Constou em primeira instância do estudo dos conceitos que as crianças têm sobre “alimentação saudável”, que figura como requisito à aquisição do corpo ideal, tendo como fatores coadjuvantes a crescente onda de aversão à gordura e o processo de desritualização do comer. Posteriormente houve entrevistas com professores sobre a questão curricular, além de mapeamento da obesidade infantil nas crianças. Finalmente foi feita averiguação junto ao Departamento de Merenda Escolar da Secretaria Municipal de Educação para melhor esclarecimento das condições da alimentação oferecida atualmente aos alunos. A linha metodológica adotada foi a da pesquisa-ação, porém, ao análise dos dados teve caráter fenomenológico. Os resultados da pesquisa apontam que apesar de haver o conhecimento dos termos “hábito alimentar saudável” e sua estreita relação com “corpo saudável” e a “obesidade infantil”, a educação alimentar ainda não é totalmente eficaz, pois não conta com a conscientização no processo de aprendizagem para formação de novos hábitos. Outra conclusão apontada é que a construção do conhecimento é permeada pelo desejo de aprender, e na falta deste, o processo não se completa. O pressuposto científico que norteia este trabalho está na teoria da “Tomada de Consciência” de Jean Piaget. O estudo também revela que as políticas públicas tanto na área da programação curricular quanto na elaboração e abastecimento dos programas de Merenda Escolar necessitam ser revistas. Observou-se finalmente que a Educação em Ciências, como a disciplina que curricularmente é responsável pelo tema “promoção à saúde” deixa uma lacuna na formação do aluno, no que tange ao cuidado com o corpo, alimentação, saúde e qualidade de vida, itens estes indispensáveis para a concretização do principal objetivo do Letramento, que é o “educar para a vida”.

Palavras-chave: educação alimentar, obesidade infanto-juvenil, letramento em Ciências, tomada de consciência, ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

“Are you what you eat?” Is there any question about the way we satisfy our hunger? Or about how do we choose what we are going to eat? And these choices? Are they conscious choices? Individual choices? Group choices? What were the main factors that influenced them? The subject *food*, as looking through the gastronomic aspect as through the healthy aspect progressively wins the headline in the media. However, these subjects feeding and consumption, are also starting to appear in the academic works. It is like, on this new era, man has rediscovered his own body. Possibly he could verify that his post-modern condition of a passive observer brings him a non-ideal body format. This research investigates the formation of healthy habits for life, more specifically, the efficiency of Feeding Education on infant and teenager population from a public school in Ponta Grossa city, Parana State. For this, the theoretical reference is the Science Teaching Lettering Process. This study had its focus on the project “Lanche Saudável” [“Healthy Lunch”], developed in this school, since march, 2005. At first, it was a mapping of the representations of “healthy food” on this population, since it is a requisition to obtain a perfect body, and, in addition, it has two key-factors: the growing trend of *lipofobia*, and the end of *ritualistic eating process*. Subsequently some interviews with the teachers were done, about the Science curricula, besides a mapping of infant obesity. Finally, an investigation on Scholar Feeding Department of the Municipal Education Bureau was done in order to clarify the conditions of the food offered to children currently. The methodology adopted for this work was the action-research, but the final analysis followed the theory of Phenomenology. The results of the research point to the conclusion that, even people have the knowledge about the terms “healthy feeding habit” and its close relation to “healthy body” and “infant obesity”, feeding education is not totally efficient yet because it cannot count on consciousness in the learning process for the new habits formation. Another conclusion is that the knowledge building process is related with the joy on learning, and the absence of it may avoid the end of the process. The main scientific theory that guides this work is the Jean Piaget’s “Consciousness Taking Theory”. The study also reveals that the public policies as in the curricula planning programs, as in the scholar feeding programs need to be reviewed. Finally it was observed that Science Education, while the subject responsible for “Healthy Promotion” on the curricula, leaves a gap on the students’ formation, about the body and healthy care, essential matters for the objective conclusion of the Lettering Process that is “education for life”.

Keywords: feeding education, infant and teenager obesity, Science Lettering Process, Consciousness Taking Process, teaching-learning process.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
1 – COMIDA, COMPORTAMENTO, CULTURA.....	19
1.1 – ALIMENTAÇÃO E HISTÓRIA.....	19
1.2 – O FAST FOOD E A “MACDONALDIZAÇÃO” DOS HÁBITOS ALIMENTARES.....	24
1.3 – CORPO E COMPORTAMENTO ALIMENTAR.....	27
2 – ALVO DA PESQUISA: O PROJETO “LANCHE SAUDÁVEL”	35
2.1 – A TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR.....	35
2.2 – MÃES NA COZINHA, FILHOS NA FEIRA: os eventos do Projeto Lanche Saudável em 2005.....	39
2.2.1 – <i>In loco</i> : a “educação do comer” na Escola.....	41
2.2.2 – Escrevendo, desenhando, pensando...: A Organização dos Dados de Pesquisa.....	46
2.2.3 – O olhar docente sobre os hábitos alimentares.....	56
2.2.4 – A realidade da Merenda Escolar.....	57
3 – O COMER CONSCIENTE.....	59
3.1 – EDUCAÇÃO (E REEDUCAÇÃO) <i>versus</i> HÁBITO.....	59
3.1.1 - <i>HABITUS</i> e HÁBITO ALIMENTAR: Consciente <i>versus</i> Inconsciente.....	62
3.2 – A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DE JEAN PIAGET E A FORMAÇÃO DE HÁBITOS SAUDÁVEIS DE VIDA.....	65
3.3 – O PROJETO “LANCHE SAUDÁVEL” NA PERSPECTIVA COGNITIVISTA.....	74
CONSIDERAÇÕES.....	89
REFERÊNCIAS.....	95
ANEXOS.....	100

O COMER CONSCIENTE: APRESENTAÇÃO

A obesidade tornou-se muito comum em nossa época e causa grande sofrimento a muitas pessoas. Prejudica a saúde, cria condições de limitação na vida social, acarreta despesas extras. Em muitos casos dá ensejo a outras doenças, diminui a vida e o prazer de viver.

Onofre Menezes

Alimentação, obesidade, comportamento, hábito alimentar, corpo ideal... Nunca antes se escreveu tanto sobre gastronomia, e sobre os efeitos da “má” alimentação no organismo, nem se produziram tantos programas culinários ou de venda de produtos para ginástica ou beleza, na mídia, como na última década. Jamais a gordura foi tão abominada e o corpo ideal tão evidenciado. Porém o lado oposto da moeda é que a obesidade já pode ser encarada como mal do século XXI, e os Estados Unidos, nos últimos 20 anos do século XX, foi considerado o país mais *gordo* do mundo, com cerca de 66% da população infanto-juvenil obesa. Tais dados vêm desencadeando batalhas jurídicas contra as cadeias de *fast-food* somente semelhantes à caça ao tabaco. Estima-se que dos aproximados 6 bilhões de pessoas no mundo, 1,7 bilhões estão acima do peso¹.

*“Durante séculos fizeram-se esforços encarniçados para convencer as pessoas de que não tinham corpo (embora, por outro lado, nunca se tenha convidado muito disso); hoje teima-se sistematicamente em convencê-las do próprio corpo”*². O culto ao corpo ideal no final do século XX toma ares de arquétipo que leva à obsessão: *“You can never be too rich or too thin”*³. Como toda obsessão exige sacrifícios. A começar pelos financeiros: academia, as roupas e calçados apropriados para as práticas esportivas, cardápio especial (geralmente mais caro do que a comida tradicional), acompanhamento de médicos e nutricionistas, *personal trainers*, etc.:

¹ C. Segatto e P. Pereira, *Obesidade Zero* in *Revista Época*, nº 275. Ed. Globo.

² BAUDRILLARD, J. *“A Sociedade de Consumo”*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995. p. 136.

³ *[Você nunca pode ser tão rico, nem tão magro]*. Hatfield, E. & Sprecher, S., *“Weighty Issues”* in *“Mirror, Mirror – The importance of looks in everyday life”*. State University of New York Press, Albany. 1986.

Na sociedade capitalista, o estatuto geral da propriedade privada aplica-se igualmente ao corpo, à prática social e à representação mental que dele se tem. (...) As estruturas actuais da produção/consumo induzem no sujeito uma dupla prática, conexas com a representação desunida (mas profundamente solidária) do seu próprio corpo: o corpo como CAPITAL e como FEITIÇO (ou objecto de consumo). Em ambos os casos, é necessário que o corpo, longe de ser negado ou omitido, se invista (tanto no sentido económico como na acepção psíquica do termo) com toda a determinação.⁴

O sentido psíquico de investimento no corpo aparece de duas formas. A primeira é o sacrifício moral, pois a imagem imposta é acatada como ideal e fugir dela é excluir-se socialmente: “*o corpo produzido e desnudado na praia deve estar de acordo como os cânones do momento*”⁵. A seguir, mas não menos importante é o sacrifício emocional, visto que a tomada de atitude é sempre árdua e implica em submissão e adequação do ego ao superego (construído arquetipicamente pelo social).

Imposto socialmente, de *cima para baixo*, o “modelo de magreza” que caracteriza uma sociedade de abundância, como a norte-americana, cujo formato é constantemente “importado” pelo brasileiro, considera a gordura “ruim” e a obesidade “vulgar”. Ariovaldo Franco fala que “*muitas dietas de emagrecimento têm nítidas conotações morais e são geradoras de sentimento de transgressão*”⁶. Não só em prol de acabar com as desigualdades, mas principalmente como necessidade de saúde pública, o entendimento sobre os mecanismos emocionais, sociais, cognitivos e fisiológicos que levam ao acúmulo de tecido adiposo no organismo é emergencial.

E, a partir desses pressupostos, analisa-se a escola. Produto talvez desta nova corrente de pensamento “neo-naturalista” ou talvez da própria globalização, o fato é que se percebe uma grande preocupação em se criar nas gerações futuras, o *bom senso*

⁴ Op. cit. BAUDRILLARD (1995). p. 137.

⁵ PROST, Antoine. “O corpo e o enigma sexual” IN PROST, A. & VICENT, G. (orgs), “*A História da Vida Privada V: da Primeira Guerra aos nossos dias*”. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p.312.

⁶ Op. cit. Franco, A. 2001.

alimentar e o cuidado com o corpo. Ao implantar uma lei⁷ que proíba certos alimentos nas escolas, cria-se um novo tipo de *regra* alimentar que tem, no seu lado mais positivo a reeducação do comer e como consequência direta, a melhoria generalizada da saúde (leia-se aqui, emocional, física e social).

O conceito de *transgressor* imposto ao obeso é discriminatório e culpabilizante, gerando uma obsessão em ser magro. Este fator, inserido no contexto escolar, gera a exclusão do aluno obeso. Neste aspecto, McLaren trata das minorias sociais dentro da escola como frutos do processo de *hegemonia*⁸, (neste caso a hegemonia da magreza, ou talvez, tirania?!).

Hegemonia refere-se à manutenção da dominação não pelo simples exercício de força, mas basicamente através de práticas sociais, formas sociais e estruturas sociais de consenso, produzidas em locais específicos tais como a igreja, o Estado, a escola, a mídia de massa, o sistema político e a família. (...). Refere-se à liderança moral e intelectual de uma classe dominante sobre uma classe conquistada. (...) A cultura dominante é capaz de fabricar sonhos e desejos, tanto para os dominantes, como para os dominados, fornecendo “termos de referência” (ex., imagens, visões, histórias, ideais). Tenta “estabelecer” o significado de sinais, símbolos e representações para fornecer uma visão de mundo “comum”(…).

Mas como pode a Educação entender o processo que leva à obesidade sem cair no âmbito somente da saúde e da nutrição e desta forma encarar perspectivas de preveni-la? Como pode o profissional educador intervir no processo da profilaxia à obesidade, já que esta patologia está presente em altos índices hoje nas escolas? Este trabalho tenta trazer uma visão cognitivista na investigação da problemática envolvida na corporalidade do aluno. Mais especificamente, tenta abordar na investigação as razões que impedem a tomada de atitudes saudáveis, principalmente em relação à alimentação.

⁷ A lei em questão é a Lei Estadual 14.423 de 02/07/2004, que proíbe a comercialização de guloseimas, refrigerantes e frituras nas cantinas escolares do Estado do Paraná. Para *download* da lei acessar: www.pr.gov.br. Acesso em 30/09/2004, às 14h 30min.

⁸ McLAREN, P.L. “*A vida nas escolas*: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação”. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Pode-se delimitar como objetivo principal desta pesquisa:

- Investigar a falha no processo de construção do conhecimento referente à formação de hábitos saudáveis de vida no aluno, principalmente o hábito da alimentação saudável.

Os objetivos específicos deste estudo podem ser definidos como:

1. Identificar os fatores que promovem a formação de hábitos saudáveis de vida, mais especificamente, a eficácia da Educação Alimentar na população infanto-juvenil de uma escola pública da cidade de Ponta Grossa.
2. Descrever as formas de aplicação da teoria da “Tomada de Consciência” de Jean Piaget na construção do conhecimento relativo ao tema “Alimentação Saudável”.
3. Avaliar como as experiências realizadas em projetos como o “Lanche Saudável” podem contribuir para a eficácia de uma “Educação Alimentar” e promover práticas saudáveis de vida na escola.

Informações sobre as propriedades dos alimentos, bem como a importância da prática desportiva, estão disponíveis a todo o momento em qualquer lugar. Porém, apesar de ser constantemente informado, o indivíduo incide constantemente em atitudes não-saudáveis, como o consumo exagerado de açúcar, sal, gordura e carboidratos processados, aliando este comportamento ao sedentarismo. O resultado direto deste processo é o aumento do peso corporal. Mais drasticamente, pode-se dizer que atualmente o processo é o de criação de uma geração obesa. E mais, uma geração obesa que se multiplica a todo o momento *na* escola.

Tanto a Nutrição quanto a Medicina têm lançado trabalhos de pesquisa na tentativa de propor soluções para este problema. Nobre *et al.*⁹ (2006) estima que mais de 60% dos estudantes do Ensino Fundamental na região da Grande São Paulo têm hábitos alimentares inadequados que favorecem o aparecimento de patologias cardio-vasculares no futuro. Rodrigues & Boog¹⁰ (2006) propõe a técnica de problematização da obesidade no contexto social, familiar e educacional como estratégia de mudança do hábito alimentar. Davanco *et al.*¹¹ (2004) investiga o problema pelo viés do professor. Considera para tanto que, se a educação nutricional está lutando pela inserção no espaço escolar, o professor no seu papel de *transformador da realidade*, tem função primordial neste processo. Santos¹² (2005) discute publicações governamentais referentes à educação alimentar e nutricional. A autora percebe que existe interesse por parte das políticas públicas no que se refere à alimentação e nutrição, no entanto, o texto de tais publicações tem basicamente o intuito de informar a população sobre os benefícios da alimentação saudável, deixando, no entanto, de promover auxílio no que se refere a tomadas de decisão em mudar o hábito alimentar.

No campo da educação são bastante raros os trabalhos que tentam abordar o fator alimentar. Mais comum, no entanto, são os trabalhos que abordam a corporalidade do aluno. Entre eles pode-se citar Nóbrega¹³ (2005) que levanta a discussão sobre o lugar do corpo na Educação, partindo das reflexões sobre a fenomenologia do corpo e sua relação

⁹ NOBRE et al., "Prevalências de sobrepeso, obesidade e hábitos de vida associados ao risco cardiovascular em alunos do ensino fundamental". Rev. Assoc. Med. Bras. vol.52 no.2 São Paulo Mar./Apr. 2006.

¹⁰ RODRIGUES, E. M. e BOOG, M. C. F., "*Problematização como estratégia de educação nutricional com adolescentes obesos*". Caderno de Saúde Pública. vol.22 no.5 Rio de Janeiro May 2006.;

¹¹ DAVANCO, G. M. et al., "*Conhecimentos, atitudes e práticas de professores de ciclo básico, expostos e não expostos a Curso de Educação Nutricional*". Revista de Nutrição. vol.17 no.2 Campinas Apr./June 2004.

¹² SANTOS, L. A. S. , "Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis". Rev. Nutr. vol.18 no.5 Campinas Sept./Oct. 2005.

¹³ NÓBREGA, T. P. da , "*Qual o lugar do corpo na Educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo*". IN Revista de Ciência da Educação. "Educação e Sociedade". v. 26. n. 91. Maio/Ago. 2005. p. 599 – 615.

com os processos cognitivos. Há de se falar também dos trabalhos que compõem o volume 16 da revista “Educar em Revista”, de janeiro de 2000, editada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. O “Dossiê Corporalidade e Educação” traz discussões que vão desde os questionamentos sobre a *praxis* e a formação do professor de Educação Física, até investigações acerca da psicologia corporificada. Deve ainda ser ressaltada a dificuldade causada pela escassez de trabalhos na área da Educação, com temas relacionados a esta pesquisa. No entanto, esta escassez espera-se que seja passageira, dada a importância emergencial de discussões acerca desta especificidade – obesidade infantil e alimentação saudável, dentro da grande área corporalidade e educação.

A hipótese que concerne a este estudo diz respeito a dois âmbitos distintos, porém que vivem numa relação dinâmica: o professor e o aluno. No âmbito do aluno, a hipótese é que a falha na construção do conhecimento está na distância do objeto (no caso a alimentação saudável). O que se vê em termos de educação alimentar é baseado sempre nos mesmos procedimentos: feitura de cartazes, teatrinhos, bonecos, etc. Mas não se vêem aulas práticas com manipulação dos alimentos *reais e concretos*, ou seja, o aluno não consegue, através da prática, interiorizar a ação. O outro âmbito da hipótese deste trabalho diz respeito ao professor: a formação do profissional educador não dá conta de um conteúdo diferenciado como é a educação nutricional/alimentar. Porém o *professor transformador* é o profissional no mínimo atualizado com a realidade da Educação, e a obesidade infantil é uma *realidade* atual.

Esta pesquisa está relatada em quatro partes. Nos capítulo inicial, há a contextualização do tema obesidade. É trazida uma visão geral da História da Alimentação e sua dialética com a História do Corpo, a busca do homem contemporâneo

pelo *corpo ideal* além da problematização da obesidade infanto-juvenil. No segundo capítulo é dada uma visão dos procedimentos técnico-metodológicos utilizados na coleta de informações. Primeiramente há um resgate teórico para identificar a linha filosófica de pesquisa. Posteriormente há a justificativa da escolha pelo Projeto “Lanche Saudável” como foco da pesquisa de campo e finalmente há a descrição da coleta dos dados de pesquisa.

No terceiro capítulo são apresentados os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Primeiramente é abordado o tema “reeducação” a partir de alguns conceitos clássicos de “educação” e o diálogo de ambos com o conceito de “*habitus*” de Bourdieu e de “hábito” de Dewey. Posteriormente se faz a apresentação da teoria da “Tomada de Consciência” de Jean Piaget de forma dialógica com os dados coletados no Projeto “Lanche Saudável”. Finalmente há o questionamento sobre a prática pedagógica que envolve a formação de hábitos saudáveis na escola.

Nas “Considerações” o trabalho que se iniciou quando da elaboração do Anteprojeto para a Seleção do Mestrado em Educação em setembro de 2004 até a conclusão da pesquisa em 2005 tem seus passos revistos. Considerando o tempo decorrido, muito mudou na proposta inicial, porém o foco continua o mesmo: trabalhar na discussão de possibilidades para a educação alimentar na escola.

A metodologia utilizada é a qualitativa, com base nas proposições da metodologia da pesquisa-ação. A pesquisa de campo teve duração de março de 2005 até março de 2006, sendo que o projeto ainda continua com eventos trimestrais de uma escola municipal, em Ponta Grossa, Paraná.

1 – COMIDA, COMPORTAMENTO, CULTURA.

1.1 – ALIMENTAÇÃO E HISTÓRIA

“Quando o homem aprendeu a cozinhar os alimentos, surgiu uma profunda diferença entre ele e os outros animais. Cozinhando descobriu que podia restaurar o calor natural da caça, acrescentar-lhe sabores e torná-la mais digerível. Verificou também que as temperaturas elevadas liberam sabores e odores; (...) que a cocção retardava a decomposição dos alimentos, prolongando o tempo em que podiam ser consumidos. Identificava, assim, a primeira técnica de conservação”¹⁴.

Ao aprender a manipular os alimentos, a conservá-los, o homem deixa de se alimentar de maneira ocasional¹⁵ para criar o hábito da refeição regular. O aparecimento do fogo além de propiciar a melhor cocção e conseqüentemente o menor esforço da mastigação¹⁶, ainda traz o ritual à mesa quando é associado à magia e ao sobrenatural.

Quando o homem inicia o cultivo da terra há cerca de dez mil anos também passa a domesticar alguns animais que até então só consumia na caça. O salto evolutivo neste ponto o é o de caçador-coletor para o de criador-produtor, e passa de um ritmo de vida biológico para *econômico*¹⁷. Com isso também começa a fixação do homem até então nômade, em áreas onde fossem propícios a criação de animais e o plantio da terra. Nasce assim as pequenas aldeias e cidades. A humanidade não tem mais necessidade de correr atrás da caça, alvejando-a, pois a carne fresca está nos pastos, próxima do local de moradia. Além da carne, há o fornecimento de couro para artefatos, lã para agasalhos, peles para roupas e calçados. Com o cultivo dos campos, a produção além de abastecer, ainda pode ser moeda de troca e assim nasce o *comércio*. A vida em sociedade é estabelecida, baseada nas regras ancestrais do tempo pré-histórico, em que se

¹⁴ FRANCO, Ariovaldo. “*De caçador a gourmet: uma história da gastronomia*”. 2ª. ed. rev. São Paulo: Editora SENAC, 2001. p. 17.

¹⁵ O homem pré-histórico antes da descoberta do fogo era basicamente *caçador/coletor* e alimentava-se quando conseguia abater animais ou colher frutos e sementes, ou seja, de maneira ocasional e conseqüentemente, não tinha controle sobre as refeições futuras. (N. do A.).

¹⁶ “Assevera-se que o menor desenvolvimento dos músculos faciais e o maior crescimento da cavidade craniana e do cérebro decorreriam de menor esforço na mastigação”. IN Op. cit. FRANCO, 2001. p. 18.

¹⁷ Op. cit. FRANCO, 2001. p. 19.

compartilhava uma grande caça na comunidade, porém o homem *civilizado* compartilha refeições, símbolo da hospitalidade. As refeições em família compõem o encontro onde são passados valores e crenças; as crianças aprendem maneiras e têm diante de si os signos do mundo ao qual pertencem. A formação dos hábitos alimentares de um indivíduo e até mesmo de uma nação passa por essa etapa, onde as atitudes à mesa que são acatadas pelo grupo social do *entorno* e são assimiladas como *norma*.

O homem se alimenta como a sociedade o ensinou. A encarnação mais direta e viva desta sociedade é a mãe, a primeira mestra, que ao ensinar como segurar o talher passa toda uma gama de símbolos e valores culturais¹⁸. Historicamente, o homem vem impondo regras alimentares que no decorrer dos séculos se tornaram *tabus alimentares*¹⁹. Segundo Mary Douglas, num estudo estrutural sobre a culinária e a obra de Claude Lévi-Strauss, as regras culinárias nasceram nas antigas regras mosaicas cujo objetivo era distinguir o povo de Deus dos demais povos. Defende desta maneira que:

Os princípios da seleção que orientam o ser humano na escolha de seus recursos alimentares não são de ordem fisiológica, e sim cultural [...]. É a cultura que cria entre os homens o sistema de comunicação referente ao comestível, ao tóxico e à saciedade²⁰.

Juntamente ao fator da escolha, na evolução dos costumes se percebe que a separação por sexo do cardápio hoje quase que não sobrevive. Se desde o século XVI quando se globalizou o uso do açúcar, os doces eram reservados às mulheres, ficando o homem com as carnes mais gordas, com os cereais de maior sustância e com o consumo

¹⁸ Op. cit. p. 24.

¹⁹ Segundo Walter Willett da Universidade de Harvard: “*Os tabus alimentares fazem parte de nossas vidas desde tempos imemoriais, mas os tabus vigentes hoje nos países ocidentais mudaram. Antes preocupadas em evitar doenças contagiosas, as pessoas hoje se mostram mais preocupadas com as doenças cardíacas e o câncer. Alguns desses tabus já viraram fobias, como é o caso da gordura*”. (*Alimentos Espirituais IN “Comida”*. Suplemento Especial “World Media”. Folha de São Paulo. 20/09/1996.

²⁰ DOUGLAS, M., *Les structures du culinaire* [Communications, nº 31m 1979, pp. 145-170], IN PROST, A. & VICENT, G. (orgs), “*A História da Vida Privada V: da Primeira Guerra aos nossos dias*”. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. pp.313-316.

de bebidas de alto teor alcoólico, se percebe que atualmente as imagens arquetípicas do masculino e do feminino têm menos força no momento de se decidir o que vai para o prato. “O *sexo forte* talvez não seja o anunciado pela cultura: as mulheres fumam, bebem e rejeitam doces, que engordam”²¹.

Nesta trajetória, de *regras* para *tabus*, o que vem acontecendo nos últimos 20 anos é a transformação de *tabus* em *fobias*, mais particularmente, a *lipofobia* ou medo da gordura²². Contraditória pela própria essência da sociedade consumista que a criou, a lipofobia é a mania nacional dos países ricos, imitada inquestionavelmente pelos países emergentes. Tudo o que é animal passa a ser controlado. É quase ato *criminal* comer²³ a bainha de gordura tostada da picanha numa churrascaria, ou a casca pururuca de uma leitoa à mineira. Os corajosos que são vencidos pela vontade recebem imediatamente a reprovação dos companheiros à mesa, com o veredicto: “isto é um veneno”. Além das proibições que passam pela mesa no caso dos produtos com alto teor calórico, carboidratos processados, gordura animal, há também o incentivo ao consumo de alimentos que, por muitos séculos, foram desprezados pela elite, como é o caso dos grãos integrais. Relegados à despensa da criadagem, os cereais integrais formaram o sustento das classes menos favorecidas durante séculos. No Império Romano a lentilha, o grão de bico e o trigo sarraceno, moídos e cozidos em forma de papa aparecem como base da alimentação popular²⁴. No Brasil, o trigo branco sempre foi escasso, seja pela qualidade do solo não propício a este cultivo, seja pelas monoculturas que eram mais rentáveis²⁵. O sul do Brasil, diferentemente do restante do país, sofreu a influência da gastronomia do

²¹ Op. cit. DOUGLAS, M. in Prost e Vicent, 1992. p.316.

²² Op. cit. Folha de São Paulo, 20/09/1996.

²³ Para saber mais sobre a culpa do obeso em comer em público ver MENEZES, O. A., “*Obesidade: motivações inconscientes*”. São Paulo: Paulus, 1998.

²⁴ Para saber mais sobre os hábitos alimentares dos romanos do séc. I, ver FRANCO, 2001. Op.cit.

²⁵ Ver mais em DAMASCENO, Athos. “*Breve Notícia e Ligeiras Considerações acerca da Arte Doceira do Rio Grande do Sul*”. Rio de Janeiro: Globo, 1959 “*Breve Notícia da Arte Doceira e da Cozinha Gaúcha*”. Rio de Janeiro: Globo, 1959. p.98.

imigrante europeu, que ao aqui chegar em meados do século XIX, encontrou a terra rica e fértil, *onde se plantando, tudo dá*:

Os camponeses, que na Pomerânia ou no Palatinato se alimentavam de batatinhas, hortaliças, massas de farinha de trigo, carnes salgadas e defumadas, pão de centeio, foram obrigados a substituir tudo por feijão preto, mandioca, arroz, cará, taioba, pão de milho e carne-seca. E raramente aceitaram espontaneamente os novos padrões alimentares, logo voltando ao padrão antigo. Com isso, introduziram na região os seus hábitos alimentares²⁶

Desta forma, pode-se explicar a razão da herança culinária ser o traço mais resistente no processo de aculturação dos imigrantes. Franco (2001) defende o preceito de que *“a humanidade é mais conservadora em matéria de cozinha do que em qualquer outro campo da cultura”*²⁷. Da insatisfação alimentar, e talvez também do desejo de preservar a cultura da pátria-mãe através da mesa, é que começa, principalmente nas regiões de serra, o cultivo da uva, a fabricação do vinho, a confecção da pastelaria e charcutaria tão típicas dos povos germânicos, conforme Carlos R. A dos Santos²⁸. Esta tradição criou raízes e as mesas sul-brasileiras, criaram fama. As sociólogas Marina Heck e Rosa Beluzzo²⁹ explicam que tal fato se deve unicamente à memória culinária: *“dentre as diferentes formas de memória coletiva, uma das mais persistentes é a memória culinária, com sua variedade de sabores, aromas e cores que resistem ao impacto do tempo e até mesmo aos desenraizamento cultural e geográfico”*.

²⁶ Op. cit. Damasceno (1959). p.100.

²⁷ Op. cit. FRANCO, 2001. p. 24.

²⁸ “ (...) O trigo, juntamente com os cereais secundários como a cevada, a aveia e o centeio, afirmou, por onde passou, a expansão da civilização européia, e no Brasil, o trigo enfrentou culturas rivais como o milho e a mandioca, e se implantou com a valorização da qualidade da alimentação, implementada pelos hábitos alimentares dos camponeses imigrantes, e a partir daí pela pressão demográfica e pelo desenvolvimento urbano. Santos, C.R.A. dos, *História da Alimentação no Paraná*, p. 142.

²⁹ BELUZZO, R. e HECK, M. *“Cozinha dos Imigrantes – Memórias e Receitas”*. São Paulo, 1998, p 04.

1.2 – O FAST FOOD E A “MACDONALDIZAÇÃO” DOS HÁBITOS ALIMENTARES.

Na segunda metade do século XX o que se vê é a disseminação dos cereais processados em grande escala, entre eles o trigo: macarrão instantâneo, pão do tipo hambúrguer, batata frita. O *fast-food* invade os lares brasileiros por volta de 1980 (aproximadamente 30 anos depois do ocorrido nos Estados Unidos). O importante é comprar rápido, preparar rápido e comer rápido também (baseado nesta “rapidez” que Flandrin trabalha o termo “macdonaldização”). Os formatos de lanchonetes que apresentam o pedido num guichê à beira da rua, o lanche pronto no guichê seguinte e o pagamento no último é a ilustração desta ansiedade pelo tempo. A desritualização do comer é avassaladora. Come-se onde se quer, quando se quer e o que se quer. O *american way of life*³⁰ impregna a sociedade capitalista com o exagero.

Tendo partido da América para conquistar o mundo, o *fast-food* é a aplicação do taylorismo, ou seja, da divisão e racionalização do trabalho, à preparação de refeições servidas em restaurante. Como observa Harvey Levenstein em sua dupla obra sobre a história da alimentação na América do Norte, em que país seria possível procurar, como fez Burger King, servir ‘uma refeição completa em 15 segundos’?³¹

As quantidades padrão oferecidas em restaurantes também já não satisfazem. Se, no Velho Mundo o *breakfast* inglês é tradicionalmente frugal³², na América ele vem com tamanhos muito maiores e chega a comportar em certas regiões cerca de 18 itens. A consequência direta mais evidente é que o homem ocidental do século XX acumula peso. Com o processo de globalização o bem mais precioso da Antigüidade, a comida, pela qual se formaram impérios e se travaram lutas, aparece hoje no topo do mercado exterior.

³⁰ [modo de vida americano] N. do A.

³¹ FLANDRIN, J-L. & MONTANARI, M. “*História da Alimentação*”. São Paulo: Estação Liberdade, 1998, p. 851.

³² Habitualmente ovos com bacon ou rins, torradas e café. Para saber mais, ver FLANDRIN (1998), op. cit.

Inegáveis são ainda as desigualdades em relação ao acesso à alimentação, porém o excesso no consumo alimentar também alcança o patamar de problema a ser solucionado.

Para acatar a imagem corporal imposta como *ideal*, o homem do século XXI aboliu o açúcar, o amido e a gordura. Esta é a tríade criminosa inimiga pública nº 1 da geração-saúde. São os responsáveis pelo diabetes, doenças cardio-vasculares, hipertensão, cárie dentária, etc. Colesterol, triglicerídios, HDL, LDL, termos técnicos que são temas de conversas casuais à mesa, no supermercado e até mesmo na cantina da escola. O crítico da revista *Vogue*, Jeffrey Steingarten comenta que “*de acordo com pesquisas recentes, os consumidores americanos se mostram mais preocupados com o açúcar que com qualquer outras coisa em suas dietas, excetuando-se o colesterol*³³”.

O gráfico de análise nutricional é obrigatório em todas as embalagens de alimentos e, se há 30 anos o consumidor passava pela prateleira apenas conferindo preços, hoje ele conhece a análise química completa do que vai levar para casa. Chega-se então nesta forma de neo-canibalismo³⁴ que aflora como pensamento dominante: o alimento passa da condição de mantenedor para a de modificador do organismo.

Por outro lado, o cardápio dito *saudável* é o sonho de consumo do homem pré-histórico caçador-coletor: *carne em todas as refeições, verduras e frutas frescas, à vontade, em qualquer época do ano*³⁵. São comprovados que os níveis de colesterol baixam significativamente com a ausência de gorduras saturadas na alimentação,

³³ STEINGARTEN, J., “*O homem que comeu de tudo – feitos gastronômicos do crítico da Vogue*”. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 127

³⁴ O canibalismo tinha como regra o consumo ritual da carne humana, baseado na crença de que os poderes e valores da vítima abatida passariam a quem a consumisse. Quando se fala em *neocanibalismo* se pensa nas qualidades que se pode adquirir através de determinados alimentos consumidos por indivíduos de corpo *perfeito* (n. do A.)

³⁵ C. Fischler, *Gastro-nomie et gastro-anomie, Sagesse du corps et crise bioculturelle de l'alimentation moderne*. “*Communications*”, nº 31, 1979. In Op. cit, PROST, A. E VINCENT, G. 1992

demonstrando a mesma eficiência que os tratamentos à base de drogas da classe das estatinas, segundo o *Journal of American Medical Association*³⁶. Mas como lidar com a realidade *fast* do mundo contemporâneo, que não dá lugar para as individualidades no comer, na escolha e preparo cuidadoso da alimentação mais natural? Como ficar inerte à avalanche de tentações que seduzem ao olhar como as pizzas gigantes e toda a gama de refrigerantes, sanduíches e pratos da culinária internacional que são destaque nas praças de alimentação dos grandes *shopping centers*?

³⁶ “Golpe no Colesterol” in *Revista Época*, nº 271, julho de 2003.

1.3 - CORPO E COMPORTAMENTO ALIMENTAR

I – O Universo nada significa sem a vida, e tudo o que vive se alimenta.

*II – Os animais se repastam; o homem come;
somente o homem de espírito sabe comer.*

III – O destino das nações depende da maneira como elas se alimentam.

IV – Dize-me o que comes e te direi quem és.

(Brillat-Savarin)

Estas são apenas quatro das vinte máximas com que o Pai da Gastronomia Francesa abre sua mais eminente obra³⁷, primeiramente publicada em 1825. Neste compêndio que aborda desde os sentidos (paladar, olfato, “gosto”), passando pela obesidade e sua profilaxia, até o enaltecimento de receitas clássicas da culinária-mãe francesa, fica marcada a preocupação com a relação comida-corpo. Na sua “meditação 21 – da obesidade”, o autor enfatiza que a obesidade se caracteriza pelo *“estado de congestão no qual, sem que o indivíduo esteja doente, os membros aumentam gradativamente de volume, perdendo sua forma e sua harmonia primitivas”*³⁸. Como causas de tal estado, ainda enumera quatro principais, a saber: a disposição natural do indivíduo, o consumo de féculas e farinhas como base da alimentação diária, o excesso de sono e a falta de exercícios físicos. A visão de vanguarda de Savarin consegue enumerar o que a ciência do século XX aponta como principais causas da obesidade: o fator genético, o alto consumo de carboidratos, o sedentarismo. Além disso, Savarin ainda relata vários casos de obesidade mórbida, e até discute a falta de previdência das pessoas em admirar uma criança obesa³⁹.

³⁷ Sobre as máximas de Brillat-Savarin, ver: SAVARIN, B. *“A Fisiologia do Gosto”*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 15.

³⁸ A obesidade no início do século XIX é elucidada não como doença, porém como estado pré-mórbido. Op. cit. SAVARIN, B (1995). p. 217

³⁹ *“Quando nos deparamos em sociedade com uma garotinha bem esperta, bem rosada, com um nariz brejeiro, formas arredondada, mãos gorduchinhas, pés curtos e rechonchudos, todos ficam encantados e a acham maravilhosa; enquanto eu, instruído pela experiência, lanço sobre ela olhares de dez anos à frente, e vejo os estragos que obesidade terá causado em tão graciosos encantos, e sofro com os males que ainda não existem”*. IN SAVARIN, B. (1995). p. 221.

Apesar da fama que acompanhou Savarin e suas obras, a sociedade européia do século XIX absorveu estas observações acerca da obesidade muito lentamente. No Brasil, imitador convicto dos hábitos europeus, o quadro não era diverso. Na literatura da época há alusões à gordura corporal como “primor de beleza, conforto e vida fácil”, apesar do excesso exagerado já começar a ser tratado como patologia. É o caso da personagem Lindoca, do romance “O mulato” de Aluísio de Azevedo, que era gorda a ponto de não conseguir caminhar direito, e que mesmo contando com a admiração das amigas (que diziam que “gordura é beleza”), teve prescritas pelo médico longas caminhadas na praia para tentar perder peso. Em meados do século XIX, a própria Rainha Vitória se mostra uma esportista nata. Lança a moda dos banhos de mar e toda a corte a acompanha. Além deste, praticavam-se vários outros esportes: a equitação, os jogos de jardim (golfe, críquete), tênis, remo (para os homens), regata, caça, etc. O estilo campestre inglês, após a Restauração, se impõe como ideal de vida saudável na Europa, e prima pelos passeios ao ar livre, exercícios para o corpo e dieta equilibrada. Neste período da História é que começa o processo de inversão de espaços: a classe operária vai para as fábricas, indústrias, centros comerciais enquanto a elite vai para o campo, as praias, faz excursões às montanhas e a outros países. Era comum para os ingleses ir passar o inverno no Egito ou na Mesopotâmia. A consequência mais direta e observável deste processo é ilustrada nos corpos. A elite se mostra então bronzeada, mais magra, até com músculos (desde que bem desenhados), usa roupas que acentuem mais o corpo, a cintura, os braços e pernas. Os escoteiros usam bermudas e camisas de manga curta, fazem acampamentos no mato e aprendem a viver com o que a Natureza pode proporcionar, cortando lenha, fazendo fogueiras, pescando o peixe para o jantar. Inversamente, a indústria inglesa e mais tarde a americana lançam todo o tipo de alimento enlatado, desde carnes e sopas até biscoitos e leite em pó. Os maiores clientes destas iguarias são os menos favorecidos da população.

O proletariado espreme-se agora em vastas vilas operárias, extenuando-se em rotinas de trabalho de até 16 horas diárias. É um constante ir e vir de casa para a fábrica, de consumo de alimentos ricos em carboidratos (pois a carne ainda não é acessível a todos) e de baixo gasto calórico.

Aliada principalmente ao fator estético corporal, a fobia da gordura tem-se mostrado eficaz no seu papel como figura central da distinção de classes: ser *saudável* na pós-modernidade quer dizer ser *magro*, ou seja, não consumir *gordura*, pois esta é detentora do poder de deformação do corpo ao desviá-lo do modelo clássico de beleza: músculos bem torneados e abdômen chato. Carrega também a sentença de uma vida mais curta, já que a maioria das patologias da atualidade tem ligação direta ou não com o acúmulo de peso corporal. Mas o indivíduo que se adapta a este formato *zerofat*⁴⁰ está automaticamente incluso na classe que é modelo para o restante da sociedade. É, psicanaliticamente falando, o *ideal de ego* vigente: magro, bonito, logo *saudável*. Um sem número de programas de TV, *reality shows*, artigos de revistas, revistas especializadas aborda o assunto do momento: *ser magro*.

Mas estas idéias “*estar acima do peso*” e “*aversão à gordura*”, são recentes. André Burguière⁴¹ observa que enquanto o *papolo grasso* designava a aristocracia italiana no século XV o *papolo magro* designava a plebe. Pierre Bourdieu⁴² vê uma luta sutil de classes na imposição do modelo de magreza pelas elites:

(...) o corpo se torna objeto de uma luta que tem como finalidade a aceitação da condição de dominado (aquele que submete seu corpo ao olhar de outrem) e a integração na sociedade. Essa luta, visando a impor normas de percepção do grupo dominante, identifica-se com a luta de classes na medida em que trata de impor as características de um grupo, depois de legitimadas e reconhecidas como exemplares.

⁴⁰ Zerofat (do inglês zero = zero + fat = gordura): sem gordura (n. do A.)

⁴¹ P. Perrot, *Le travail des apparences*, Paris, Gallimard, 1973, p. 120. In Op. cit, Prost, A. e Vincent, G. 1992.

⁴² “*Remarques provisoires sur la perception sociale du corps*”, in *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 14, abril de 1977. In Op. cit, Prost, A. e Vincent, G. 1992

A preocupação com a estética magra a partir do controle alimentar aparece no mundo ocidental aproximadamente no pós-guerra, mais especificamente nos anos de 1950. O artigo de uma revista⁴³ de alcance popular de 1959, com o título de “*Fazer dieta não é matar-se de fome*”, apresenta o comentário “podemos adelgaçar a cintura e melhorar a saúde – *sem* drásticos regimes de efeito rápido, e sem exercícios violentos”⁴⁴. Prossegue comentando que dietas de emagrecimento geralmente não funcionam por terem mecanismo sazonal, isto é, não *criam hábitos saudáveis*, e assim, após todo o sofrimento pela restrição, o peso volta a aumentar. Cita ainda a série de complicações possíveis com as quais os obesos podem contar no futuro. Além das dicas sobre alimentação saudável e equilibrada, o artigo fala com precisão das quantidades de calorias que pode perder num ano com caminhadas diárias. Os anos 50 no Ocidente são grandemente influenciados pela tecnologia que invade os lares. O lavrador que outrora caminhava atrás do arado, consumindo em média 400 calorias por hora, agora vai atrás do volante do trator que lhe consome 130 calorias/hora. A dona de casa que até então lavava roupas no tanque, à mão a 250 calorias por hora, agora usa a máquina de lavar com uma fração disso. Casas menores, apartamentos com elevadores, o uso mais amplo dos meios de transporte, a invenção do controle remoto para a TV, tudo significa somente uma coisa: menos movimento. Até o aquecimento central dos prédios, de tão fácil manuseio contribui para que se queimem menos calorias no inverno. É também no final de década de 1950 e começo de 1960 que a estética magra ganha páginas nas revistas de moda. A modelo inglesa Twiggi faz fama com o visual esquelético-lânguido em contraposição aos ícones de seios fartos e corpo escultural da época como Marilyn Monroe, Rita Rayworth e Sophia Loren. As sucessoras de Martha Rocha têm as medidas bem menos generosas que a Miss

⁴³ “*Seleções do Reader’s Digest*”, fevereiro de 1959. Artigo assinado por Patrícia e Ron Deutsch. p. 123.

⁴⁴ Op. cit. p. 123.

Brasil de 1958, e se formatam perfeitamente na preferência cada vez maior por músculos torneados, nada de gordura e próteses de silicone.

*“Não existe melhor manifestação do primado da vida privada individual do que o moderno culto do corpo”*⁴⁵. Nos últimos 70 anos, o homem ocidental tem dado especial atenção aos cuidados com o próprio corpo como jamais o fez em sua trajetória histórica. A barriga aristocrática do século XIX que indicava prosperidade, hoje indica descuido⁴⁶. Se no início do século XX, o corpo não era mostrado e a higiene era precária, hoje encontramos-nos num mundo onde a assepsia e o desnudamento tomam aspecto quase legislativo. *“Se outrora era a alma que envolvia o corpo, hoje é a pele que o circunda; não a pele como irrupção da nudez (e, portanto, do desejo), mas como vestido de prestígio e residência secundária, como signo e referência da moda”*⁴⁷. Não é sem razão que tal fato ocorre. O homem do século XX está cada vez mais bonito. Fruto das melhores condições nutricionais, com certeza, os números não mentem. Em 1980 na Europa, um homem de 25 anos com estatura mediana tem 1,74 m , contra 1,70 m em 1970 e 1,60 em 1914. Dificilmente um homem mediano da atualidade caberia na roupa de Napoleão.

*“Tua aparência me dirá o que és”*⁴⁸. A iniciativa em *mudar o corpo* é bem americana. Estima-se que até 1960 o número de homens que praticava regularmente uma atividade física era de aproximadamente 50 milhões. Este número dobra a partir dos anos 70. *“Fazer regime”* passa a ser obrigatório para quem quer perder peso além de melhorar a saúde geral do organismo. Diabetes, doenças cardiovasculares em geral parecem ter

⁴⁵ Prost, Antoine. “Fronteiras e Espaço do Privado: A família e o indivíduo” IN PROST, A.& VICENT, G. (orgs), *“A História da Vida Privada V: da Primeira Guerra aos nossos dias”*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 94.

⁴⁶ Op. cit. PROST, 1992, p. 97.

⁴⁷ Op. cit. BAUDRILLARD (1995). p. 137.

⁴⁸ Op. cit, PROST (1992). P. 557.

seus dias contados. A mídia tem papel fundamental com a divulgação desta nova tendência. “*Marie-Claire*”, “*Vital*”, “*Prima*”, todas trazem receitas de dietas e advertências como as que mostram que o fumo e o álcool “*estragam a pele*” e que leite, frutas e esportes ajudam a perder os quilos a mais⁴⁹.

E finalmente os anos de 1980. O Brasil é invadido pela grande onda que teve origem na Califórnia, sul dos Estados Unidos: a ginástica aeróbica. A corporalidade toma conta de tudo. O incentivo ao esporte cresce consideravelmente. Estrelas que até então reinavam somente no mundo do esporte começam a dividir espaço com estrelas de cinema, políticos, realeza. Pelé é aplaudido pelas cabeças coroadas de toda a Europa, de todo o mundo. Revive-se de certa maneira a Antigüidade Clássica que ovacionava os vencedores dos Jogos Olímpicos. A estampa corporal dos craques age como objeto de consumo que provoca desejos: desejos de auto-construir-se à imagem dos heróis, desejo de conquistar com o próprio corpo a admiração dos outros. Para tanto, o esporte abandona áreas restritas para invadir a vida cotidiana. Roupas de ginástica transformam-se em roupas de todo dia. Usar tênis e lycra evidencia um estilo. No sul do Brasil, mais especificamente no Paraná, com a promoção de Curitiba à Capital de Primeiro Mundo, na década de 1990, devida a repercussão de projetos que preservavam a ecologia, a população foi grandemente influenciada e levada a adotar o estilo de vida plausível a alcunha “*de primeiro mundo*”. O conceito de *qualidade de vida* mudou, se aperfeiçoou e ficou mais exigente. Assim, se o hábito alimentar do paranaense era grandemente influenciado pela culinária do imigrante há mais de 100 anos, nos anos 1990 a influência do *american way of life*⁵⁰ veio para ficar e mudar. Se os anos 80 se caracterizaram pela invasão do *fast-food*, nos anos 90 ocorre a invasão da macrobiótica e da “comida natural”.

⁴⁹ Op. cit, PROST (1992). P. 559.

⁵⁰ [modo de vida americano]. N. do autor.

Juntamente com a comida, há também a importação dos modelos estéticos. A criança do tipo *bebê Johnson*, gordinha e rosada perde o status de beleza saudável, para ganhar o de *não saudável* e remeter à idéia de que a obesidade na primeira infância pode levar à obesidade na fase adulta. E se acontecer da imagem corpórea não for ideal, pode-se concertar isso.

Se a Natureza o dotou de alguns elementos antiestéticos reversíveis, não hesite em apelar à cirurgia estética. Você não é responsável por seu código genético. Entre 1981 e 1984, o número destas intervenções cirúrgicas aumentou em 61%, a maioria delas para rejuvenescimento⁵¹

Enfim chega-se ao século XXI. Internet, videogames e toda a gama de eletroeletrônicos suprem a vida de toda criança, numa família de renda média. Aprendem a teclar o computador antes de segurar um lápis. A facilidade com que constroem o conhecimento relativo à informática é evidente no dia-a-dia. Mas o corpo reclama. Estima-se que nos últimos 20 anos do século XX, os Estados Unidos da América chegaram à cifra de 66% da população infanto-juvenil obesa⁵². São visíveis as diferenças corpóreas nas crianças hoje. Estudos mostram ainda, que os adultos das elites estão emagrecendo enquanto suas crianças engordam, pois afinal, a gama de *tentações* para uma criança que *possa comprar* é grande⁵³. E como lidar com obesidade, sedentarismo, educação alimentar, criação de hábitos saudáveis de vida, prática de esportes, sem cair no âmbito da Medicina e da Nutrição? Esta é uma questão que permeia este trabalho, pois vai focar a *práxis* do profissional educador e todo o âmbito que ela atinge, inclusive o corpo do aluno e não mais apenas o seu intelecto.

⁵¹ Op. cit. PROST (1992). P. 560.

⁵² C. Segatto e P. Pereira, *Obesidade Zero* in *Revista Época*, nº 275. Ed. Globo.

⁵³ Para saber mais ver SOUZA LEÃO, L. et al. , “*Prevalência de obesidade infantil em escolares de Salvador*”. Disponível no site: www.abeso.org.br. Acesso em 12/10/2005, 18h.

CAPÍTULO 2 – ALVO DA PESQUISA: O PROJETO “LANCHE SAUDÁVEL”

2.1 – A TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA DA EDUCAÇÃO ALIMENTAR.

Esta pesquisa se concentra *nas razões que levam o indivíduo a não incorporar atitudes saudáveis para a vida*, uma vez que recebe informações para tanto, sejam da escola, da família ou da mídia. Desta forma, o preceito metodológico que norteia a investigação está na abordagem fenomenológica, pois esta *“focaliza-se sobre a experiência subjetiva do indivíduo – sua visão pessoal do mundo”*⁵⁴.

“As teorias fenomenológicas diferem das demais abordagens, pois não estão envolvidas com a história motivacional ou de reforço ou com a previsão do comportamento. Elas focalizam-se, em vez disso, sobre como o indivíduo percebe e interpreta eventos em seu ambiente atual; isto é, o foco está sobre a **fenomenologia** do indivíduo”⁵⁵.

A abordagem fenomenológica é na sua essência livre de proposições e tem como regra fundamental *“avançar para as próprias coisas. Por coisas entende-se simplesmente o dado, o fenômeno, aquilo que é visto diante da consciência”*⁵⁶. A fenomenologia não pode ser considerada empírica ou dedutiva, mas sim, destina-se a mostrar o dado por si mesmo, *“com uma descrição direta da experiência tal como ela é”*⁵⁷. Esse pressuposto teórico implica em que se tenha noção clara da constituição do objeto para que este, enquanto dado de pesquisa, chegue diretamente à consciência sem sofrer interferência de teorias ou “explicações causais” que possam modificá-lo. Lidar com este aspecto particular requer uma nova leitura da *realidade fenomenológica*:

⁵⁴ ATKINSON, R. et al. “Introdução à Psicologia”. 12ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p.433.

⁵⁵ _____. Op. cit.

⁵⁶ GIL, A. C., “Métodos e Técnicas de Pesquisa Social”. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999. p. 32.

⁵⁷ Op. cit. GIL (1999) p. 32.

Do ponto de vista fenomenológico, a realidade não é tida como algo objetivo e passível de ser explicado como um conhecimento que privilegia explicações em termos de causa e efeito. A realidade é entendida como o que emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno. A realidade é o compreendido, o interpretado, o comunicado. Não há, pois, para a fenomenologia, uma única realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações.⁵⁸

Para a fenomenologia, “*o mundo é criado pela consciência*”. Tal idéia requer o reconhecimento da experiência do sujeito na construção do conhecimento. Porém, a abordagem fenomenológica não leva em consideração a historicidade dos fenômenos, o que a leva a ser criticada, principalmente por pesquisadores que acham que os problemas sociais têm uma explicação sócio-histórica.

Esta pesquisa, ao abordar a falha no processo de mudança de hábitos alimentares, vem requisitar à fenomenologia justamente a sua leitura dos dados que toma a consciência do sujeito como base para a construção do saber. Estando o Projeto “Lanche Saudável” no alvo da pesquisa como fonte de coleta de dados, os objetivos inicialmente organizados tiveram de ser reformulados no decorrer dos encontros do Projeto. O “caminho investigativo”⁵⁹ teve muitas surpresas, na sua maioria boas, mas algumas desanimadoras que precisaram ser contornadas, apelando-se para reformulações da rota do trabalho.

Uma destas reformulações ocorreu justamente com a linha metodológica que norteia a coleta de informações, e, na sucessão de eventos analisados, pôde-se perceber que a teoria da pesquisa-ação é a que melhor se adapta a ela:

Um outro olhar sobre a pesquisa-ação é concebê-la como uma investigação associada a linguagem dialética. Esse enfoque permite tomá-la como uma forma aberta e inquisitiva de pensamento que exige reflexão repetida entre elementos como parte e todo, conhecimento e ação, processo e produto, sujeito e objeto, ser e vir a ser, retórica e

⁵⁸ BICUDO, 1994, p. 18. apud GIL (1999) p. 33.

⁵⁹ SAVELI, E. de L., “*Leitura na Escola: as representações e práticas de professores*”. Curitiba: Fortun Granchelli, 2003. p.35.

realidade. Nessa linha, a investigação busca, ao mesmo tempo, conhecer e atuar, o seu movimento é uma espécie de dialética do conhecimento e da ação⁶⁰.

Outra característica favorável da teoria da pesquisa-ação se encontra na facilidade com que ela abandona o caráter obsessivo pela mensuração e observação, ambas técnicas que evocam a metodologia de cunho positivista, que dificultam a análise e compreensão a partir dos dados empíricos. Desta forma, ao analisar o sujeito na sociedade em que vive, não prioriza nenhum dos dois, ao contrário, os considera “lados de uma mesma moeda”⁶¹ que interagem constantemente. O comportamento do sujeito é pautado pela influência dos comportamentos de seus semelhantes, fazendo com que ele crie e seja criado pelo universo social de que faz parte⁶².

A pesquisa-ação não se utiliza apenas de uma teoria prévia existente, pois

Busca simultaneamente transformar uma situação e estudar as condições e os resultados das experiências efetuadas. Ainda que seu efeito possa não desembocar em uma ação transformadora, mesmo assim ela pode abrir um leque de possibilidades para ações futuras. É a marca que a diferencia de outros tipos de pesquisa. Ela serve como um divisor de águas, instaura uma nova situação, estabelece um resultado novo entre pesquisa e ação, teoria e prática, pesquisador e participante⁶³.

No Projeto “Lanche Saudável” fica evidente que a proposta transformadora não se efetivou integralmente, porém portas foram abertas para ações a médio e longo prazo. Houve engajamento, tanto dos pais de alunos como do corpo docente. Os próprios alunos demonstraram, durante todo o processo, mudanças de olhar sobre o problema. Principalmente nos eventos, o envolvimento com o tema deu mostras de que se ainda não haviam novas atitudes, elas estavam sendo semeadas.

A pesquisa-ação considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa,

⁶⁰ FREIRE (1978) et al. Apud op. cit. SAVELI (2003). p. 37.

⁶¹ Op. cit. SAVELI (2003). p. 37.

⁶² Op. cit.

⁶³ Op. cit.

pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo⁶⁴.

Não se pode deixar de mencionar a sensação de trabalho incompleto que inúmeras vezes tomou conta da pesquisa e do pesquisador. A ansiedade por resultados concretos, fixos é parte do processo, porém não deve norteá-lo. O exercício da pesquisa, do ser pesquisador, é na verdade o exercício da paciência, e aqui se apela para Ivani Fazenda quando fala que o pesquisador age como garimpeiro, que procura arduamente e pouco encontra; e ainda se pode complementar tal pensamento: *mas quando encontra a satisfação é imensa.*

⁶⁴ FRANCO, M.A.S., “*Pedagogia da pesquisa-ação*”. IN Revista da Faculdade de Educação/UFBA. “Educação e Pesquisa”. São Paulo, v.31, n.3.p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em www.snbu2006.ufba.br/soae. Acesso em 03/02/2007 às 23h.

2.2 – MÃES NA COZINHA, FILHOS NA FEIRA: os eventos do Projeto Lanche Saudável em 2005

Os sujeitos da pesquisa foram primeiramente os alunos da Escola Municipal, num total de 113, pertencentes às séries iniciais (cinco classes) e à Classe Especial. Posteriormente as professoras, num total de seis, também foram observadas e entrevistadas. Para coleta dos dados foram utilizadas filmagens em VHS, fotografias, observações escritas e folhas de respostas das atividades executadas pelos alunos. Os instrumentos da pesquisa foram: 1) a observação dos sujeitos no ambiente escolar, durante os eventos do Projeto “Lanche Saudável”; 2) técnicas de dinâmica de grupo para abordar o tema “alimentação saudável”; 3) com as professoras foi utilizada entrevista⁶⁵ para avaliação do projeto e para investigação da inserção ou não do tema no currículo regular do Ensino de Ciências. Num momento posterior do trabalho de campo, optou-se pela investigação acerca da Merenda Escolar. Para tanto foi feita visita e entrevista com a responsável pelo setor na Secretaria Municipal de Educação. Objetivou-se com isso a verificação da situação real do alimento oferecido às crianças diariamente nas escolas públicas do município além de melhor entendimento das políticas públicas que regem este setor. A revisão teórica foi baseada em autores que pertencem tanto à área da Educação (McLaren, Freire), quanto a áreas distintas como a Psicologia (Hockenbury, Piaget), Sociologia (Bourdieu, Elias, Gilberto Freyre), História (Ariés, Montanari, Chartier), Gastronomia (Brillat-Savarin), Nutrição (Stürmer, Barbosa e Pereira, Santos).

O foco principal do Projeto “Lanche Saudável” é a prevenção da obesidade infantil e a promoção de práticas alimentares saudáveis. A obesidade definida segundo a OMS (1998) como *"doença na qual o excesso de gordura corporal se*

⁶⁵ Ver em anexo

*acumulou a tal ponto que a saúde pode ser afetada*⁶⁶, é focada com preocupação por parte desta entidade com as possíveis consequências do acúmulo de tecido adiposo no organismo.

Na primeira etapa da pesquisa houve o fomento do Projeto, com a aplicação de dinâmicas de grupo, sessão de pesagem e cálculo do índice de massa corporal (IMC⁶⁷), bem como a participação de profissionais de outras áreas (educadores físicos) com a realização de palestra de temas correlatos. As entrevistas com os professores trataram do “Currículo do Ensino de Ciências”. Após este momento houve a coleta de informações sobre a Merenda Escolar, junto à Secretaria Municipal de Educação.

Nesta pesquisa, nas informações discutidas, não há ainda a preocupação quanto à prevalência da obesidade, situação que se deve, até mesmo, porque o índice IMC não chega a alcançar os 10% nesta escola.

⁶⁶ World Health Organization. Report of a WHO Consultation on Obesity. Preventing and managing the global epidemic. WHO, Geneve, 1998.

⁶⁷ Ver em anexo o IMC dos alunos do Projeto “Lanche Saudável”.

2.2.1 - *IN LOCO*: A “EDUCAÇÃO DO COMER” EM UMA ESCOLA MUNICIPAL

O Projeto “Lanche Saudável” foi criado no mês de março de 2005, e teve como objetivo inicial a educação alimentar das crianças. A proposta era a de se fazerem encontros mensais com as crianças para se trabalhar a educação alimentar inserindo-a gradativamente no currículo. O primeiro encontro ocorreu neste mesmo mês, contando com a participação de voluntárias da Pastoral da Criança e as atividades constaram de:

- 1) Aula de culinária alternativa para as mães: as instrutoras da Pastoral ensinaram as mães a fazer uso de legumes e verduras na alimentação das crianças, porém de forma alternativa. Exemplos disso foram: o “pão de cenoura”, o “pão de beterraba”, o “patê de cenoura” e o “suco de cenoura com laranja”. As receitas primaram pela qualidade dos ingredientes, mas também pelas técnicas de preparo.
- 2) A segunda atividade foi feita em sala com a ajuda das professoras, que desde o início da semana do encontro haviam preparado algumas atividades, entre elas confecção de cartazes, teatrinho, produção de texto, todos com o tema “alimentação saudável”.
- 3) A terceira e última atividade foi a degustação por parte dos alunos, do cardápio preparado pelas mães com a ajuda das instrutoras da Pastoral. O maior sucesso ficou por conta dos pães de cenoura e de beterraba e também do patê. De todas as 115 crianças, somente 2 se recusaram a provar o lanche, argumentando que não gostavam de cenoura. Pode-se dizer, pelo balanço geral do evento que este atingiu o objetivo ao qual havia se proposto, isto é, fazer um primeiro contato das crianças com a alimentação saudável e a educação alimentar.

Foram feitos novos convites para que as mães e as instrutoras da Pastoral voltassem a fazer parte no segundo evento.

A inserção do Projeto nesta pesquisa se deu através de uma professora, mestranda em Educação da UEPG e lotada na referida escola, ao saber que a Diretora estaria aberta a

participação de profissionais de outras áreas. Após a primeira visita a Diretora entusiasmada com a idéia da continuidade do projeto, abriu espaço para a pesquisa. O segundo encontro do “Lanche Saudável” ocorreu na última semana do mês de abril de 2005, sendo que foi de maior porte, pois contou com a ajuda de outros profissionais envolvidos, entre eles, a pedagoga da escola e seu marido (que interpretaram o teatro de fantoches com personagens que abordaram o tema “Alimentação Saudável e Sua Importância para o Organismo”) e cinco mães de alunos, pertencentes a APM (Associação de Pais e Mestres). O cardápio para o evento foi “Charuto de Repolho” (que contém além dos ingredientes habituais repolho, carne moída bovina, arroz, também proteína de soja texturizada). As crianças durante a semana que antecedeu o segundo evento foram orientadas, pelas professoras regentes, a fazerem murais e cartazes, poesias e brincadeiras. Houve exposição dos cartazes e murais no pátio da escola, apresentação do teatrinho de fantoches no salão e poesias e jogos nas salas. As professoras adaptaram a música popular “Terezinha de Jesus”, usando a melodia e inserindo a letra que fala sobre o lanche do dia (“Charuto de Repolho”). Após o teatrinho, todas as crianças cantaram a música que haviam ensaiado anteriormente acompanhando a letra em cartazes de cartolina. A maioria das atividades foi registrada em gravações de VHS e fotos. O lanche “charuto de repolho” foi servido nas salas e as crianças deram depoimentos para a câmara, sobre a importância da alimentação. As perguntas (ver anexo 2) versaram sobre a preferência ou não pelo prato servido; a ocorrência de tal prato em casa; a importância dos ingredientes que compunham o prato e a opinião sobre o evento. As crianças apresentaram-se receptivas para responder às perguntas e demonstram interesse sobre o assunto e puderam levar para casa uma folha impressa com a receita do prato servido no dia e suas propriedades nutricionais⁶⁸. Foi marcado um novo evento para o mês seguinte,

⁶⁸ Ver anexo 1 com a receita de charuto.

e em comum acordo – Diretora e alunos, decidiram pela realização de uma eleição para o prato a ser servido no terceiro evento.

Neste segundo evento as professoras contaram com o auxílio instrumental das cartilhas do Programa Fome Zero, com os temas: “O que é Educação Alimentar”, “Vitaminas e Minerais” e “Proteínas e Carboidratos”. Juntamente com as três edições de cartilhas⁶⁹ vieram os exemplares do “Caderno do Professor”, que contém informações e atividades para trabalhar com as cartilhas da nutrição das aulas. A sugestão é de que o tema “Alimentação Saudável e Educação Nutricional e Alimentar” seja trabalhado em *todas* as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, a saber, Ciências Naturais, Língua Portuguesa, História, Matemática, Geografia, Arte e Educação Física.

O terceiro evento do Projeto Lanche Saudável ocorreu em julho de 2005 e constou da aplicação de três atividades distintas, realizadas em classes de diferentes idades (ver descrição no item 2.2.2, em seguida).

O quarto evento do Projeto “Lanche Saudável” se realizou em agosto de 2005. Contou com a eleição do prato que seria servido, realizada com uma semana de antecedência. As duas alternativas eram “estrogonofe vegetariano” e “polenta nutritiva”. O vencedor foi “estrogonofe vegetariano”, com 83% dos votos. A votação foi feita através de cédulas⁷⁰ e a contagem foi imediata. Na semana seguinte as professoras voltaram a trabalhar com as cartilhas do Programa Fome Zero. Novamente foram elaborados cartazes com os temas. Também foram desenvolvidos trabalhos com outros temas como a tabela nutricional das embalagens e questionários para os pais responderem sobre o cardápio usual da família. Na sexta-feira, dia do lanche, as crianças degustaram o prato

⁶⁹As cartilhas são desenvolvidas com linguagem de histórias em quadrinhos e do universo dos personagens do “Sítio do Pica-Pau Amarelo”, de autoria de Monteiro Lobato, e que facilitam a comunicação com os alunos, a assimilação das informações, além de motivar o interesse e a curiosidade infantil, tornando o aprendizado mais divertido. IN BRASIL – PROGRAMA FOME ZERO. “*Cartilha da Nutrição Fome Zero*”. Caderno do Professor. São Paulo: Globo Cochrane Editora, 2001. p. 3.

⁷⁰ Ver anexo 2 – cédulas de votação para lanche.

vencedor da eleição (“Estrogonofe vegetariano”) e puderam levar para casa um impresso com todas as receitas até então servidas no Projeto “Lanche Saudável”, bem como um texto impresso sobre “Alimentação Saudável”⁷¹. Houve ainda ficha avaliativa da degustação do evento que os alunos responderam após o lanche⁷².

O quinto evento do Projeto “Lanche Saudável” se deu no dia 10 de outubro de 2005 e constou de duas atividades. A primeira foi uma palestra com um professor, R.P., Licenciado em Educação Física, abordando o tema “Importância da Alimentação na Prática Desportiva”. Em linguagem simples, o palestrante pontuou os vários aspectos pertinentes ao gasto energético que todo atleta despende e as maneiras pelas quais deve haver a reposição desta energia. As crianças demonstraram interesse e levantaram questões sobre o tema. A atividade seguinte foi a pesagem e medição das crianças para o cálculo de IMC (índice de massa corporal)⁷³. O resultado geral foi de que apenas dois alunos encontravam-se com IMC acima do normal, isto é, com sobrepeso.

O sexto evento do Projeto “Lanche Saudável” foi a participação na “I Feira de Práticas Alimentares Saudáveis de Ponta Grossa”, realizada no Parque Ambiental, Praça da Terra no centro da cidade de Ponta Grossa, no dia 16 de outubro de 2006. A apresentação e a decoração do estande foram preparadas com antecedência pela Diretora da escola, que priorizou a apresentação do Projeto na sua íntegra: receitas impressas para distribuição ao público, manufatura de uniformes de cozinheiro-mirim para as quatro crianças que ficariam no estande, confecção de cartazes por todas as crianças de todas as turmas, decoração com frutas e verduras, construção da pirâmide nutricional em madeira, pelo pai de uma aluna. O Projeto representou o *stand* da Secretaria Municipal de

⁷¹ Ver anexo 3 – receitas e 4 – texto.

⁷² Ver anexo 5 – ficha avaliativa.

⁷³ Ver anexo 9 - gráfico de IMC dos alunos.

Educação. Foram apresentados também vídeos dos eventos do Projeto. As crianças tiveram como tarefa explicar ao público os benefícios da alimentação saudável e equilibrada. Distribuíram receitas impressas dos pratos elaborados no Projeto “Lanche Saudável”. A atividade iniciou às 9h e se estendeu até às 17h⁷⁴.

O evento de fechamento do ano para o Projeto “Lanche Saudável” foi realizado no dia 7 de novembro de 2005 e constou da visita dos alunos à Feira Municipal de Hortifrutigranjeiros, que se realiza semanalmente às quartas-feiras, na R. Benjamim Constant. Acompanhados pelas professoras e pelas mães voluntárias da APM, as crianças visitaram barracas, conversaram com os feirantes e fizeram compras de frutas. As frutas mais tarde na escola foram manipuladas como ilustração para o tema “Higiene e Segurança no Preparo dos Alimentos”. O prato escolhido foi “salada de frutas”.

Ao se chegar ao fim do ano letivo de 2005 com o registro dos sete eventos do Projeto “Lanche Saudável” a sensação foi de que o caminho investigativo percorre-se de maneira lenta, porém produtiva. As crianças, principal foco da pesquisa, em muito colaboraram para que as atividades tivessem uma realização satisfatória mas ainda demonstram no cotidiano que todos os anos acumulados de hábitos não-salutares de alimentação e de vida têm força arraigada. E, que tal força, somente com muito trabalho poderá ser redirecionada.

⁷⁴ Ver no anexo 8 - fotos da Feira de 16 de outubro.

2.2.2 – Escrevendo, Desenhando, Pensando...: A Organização dos Dados de Pesquisa.

Inicia-se aqui, a organização dos dados que a pesquisa trouxe à tona. Além das impressões registradas pela observação até quanto possível *neutra* das crianças nos horários de lanche e recreio, há também o relato das entrevistas filmadas em VHS durante os eventos, a análise mais acurada das respostas das três atividades realizadas no quarto evento e ainda a descrição das entrevistas com as professoras (item 2.2.3) e com a direção do Programa de Merenda Escolar (item 2.2.4).

A primeira atividade realizada no dia do quarto evento do Projeto foi na classe de nove anos, com a produção de texto sobre obesidade e educação alimentar. A segunda foi a atividade de desenho, realizada na classe de oito anos, com o tema “Alimentação Saudável”. A terceira atividade foi uma dinâmica de grupo na classe dos dez anos com a técnica da “Tempestade de Idéias”.

Na atividade de produção de texto⁷⁵, a motivação foi feita com questionamentos sobre a obesidade e informações sobre reeducação alimentar. Foram ouvidos relatos dos alunos sobre casos de obesidade na família e opiniões para o controle do problema. Um pequeno texto⁷⁶ foi ditado e no final deste, foi solicitada uma sugestão para a solução do problema da obesidade. Na atividade desenho, a motivação foi realizada com relatos pessoais de experiências “saudáveis” que foram realizadas nas férias escolares. Foi questionado se durante o período passado em casa os alunos consumiram maior quantidade de alimentos do que usualmente o fazem durante o período letivo, e particularmente quais alimentos foram os preferidos. Os próprios alunos, durante o relato

⁷⁵ Ver no anexo 7 alguns dos textos produzidos pelos alunos do Projeto.

⁷⁶ Texto: “A obesidade é um problema que afeta centenas de milhares de brasileiros. Se não fossem as condições miseráveis de vida da população, afetaria dezenas de milhões. Basta dizer que da população que consegue ter 3 refeições completas por dia, 30% sofrem de obesidade e suas complicações. Para resolver este problema sério de saúde pública, eu (nome) sugiro que as pessoas...”

sobre a alimentação nas férias, interrompiam o colega para classificar o tipo de alimentação daquele como: “que engorda”, “que não engorda”, “muito gostosa, mas que engorda” e “ruim”. No restante, os relatos voltaram-se para esportes e viagens. Foi significativa a parcela dos alunos que consideraram como “saudáveis” as atividades físicas (jogo de futebol, andar de skate, etc). Terminados os relatos, foi solicitado que todos representassem no papel uma cena que ilustrasse “vida saudável”.

Na atividade de dinâmica de grupo, foi usada a técnica do “*brain storm*” (“tempestade mental”) com um roteiro de vinte palavras-chave⁷⁷. Entre estas palavras quatro foram de especial importância, pois suscitariam as representações sobre “alimentação balanceada”, “corpo saudável” e “obesidade” e “lipofobia”. A motivação para tal atividade constou primeiramente de um bate-papo com a classe sobre o projeto “Lanche Saudável”⁷⁸ e das instruções para a dinâmica⁷⁹.

Os dados seguiram uma ordem para que pudessem ser analisados. Foram separados em categorias que objetivaram o melhor entendimento sobre os conceitos que melhor representavam os temas da proposta. Os três instrumentos de coleta (produção de texto, desenho e *brain storm*) trazem a contribuição de dados do que seria a “representação” de vida saudável (e entenda-se aqui *vida saudável* como o conjunto de alimentação saudável, prática desportiva, higiene como integrantes do conceito de *qualidade de vida*) em oposição à obesidade (problema).

⁷⁷ As palavras-chave foram: comida, fome, Faustão, jogar bola, correr, nadar, brincar, alimentação balanceada, obesidade, Gisele Bündchen, Coca-cola, Cheese-Salada, churrasco, Ronaldinho, corpo saudável, Daiane dos Santos, comida saudável, qualidade de vida, férias, eu engordando.

⁷⁸ As duas primeiras atividades (desenho e produção de texto) foram realizadas durante os eventos do projeto, enquanto que a terceira atividade (dinâmica de grupo) foi realizada em data diversa.

⁷⁹ A dinâmica consta de um inventário de no mínimo 10 e no máximo 20 palavras-chave que ao serem ouvidas pelos alunos devem suscitar idéias sobre o tema trabalhado. A orientação é que todas as idéias recorrentes de tal palavra devem ser escritas no máximo em 15 segundos, passando-se então para a palavra seguinte.

a) ATIVIDADE 1: PRODUÇÃO DE TEXTO. Sobre sugestões para prevenir a OBESIDADE: Dentre as respostas coletadas, identificaram-se três categorias, a saber: dieta como solução do problema; prática de exercícios físicos e escolhas alimentares. Uma quarta categoria foi acrescentada como mais importante nesta investigação, que aparece nas respostas que sugeriram a soma da categoria 2 com a 3, isto é, exercícios físicos e alimentação saudável.

QUADRO AVALIATIVO DA ATIVIDADE 1:

<i>categorias</i>	<i>restrições alimentares</i>	<i>exercícios físicos</i>	<i>escolhas alimentares</i>	<i>pareamento: exercícios físicos e escolhas alimentares</i>	<i>interação dos fatores para solucionar o problema da obesidade</i>
total de textos produzidos: 22	15	14	11	8	8

b) ATIVIDADE: DESENHO = Foi solicitado às crianças que desenhassem algo que representasse a vida saudável. Os desenhos variaram entre pratos de alimentação saudável e exercícios físicos. Alguns fizeram o pareamento de alimento saudável com exercício físico. Foram identificadas três categorias para análise dos temas expostos nos desenhos, a saber: alimentação saudável, exercícios físicos e o pareamento de exercícios e alimentação saudável.

Categoria 1 - alimentação saudável:

- 1) Desenho intitulado “prato saudável” que mostra um prato contendo feijão, arroz, salada de alface, com os talheres ao lado.
- 2) Desenho contendo várias frutas e verduras, uma árvore de laranjas, uma flor e um sol.
- 3) Desenho contendo uma macieira e várias outras frutas, e também, um sol.

4) Desenho contendo uma cesta com várias frutas.

5) Desenho intitulado “vida saudável”, em duas fases, tendo na primeira legenda “frutas – você deve comer para ter uma vida saudável” e mostrando bananas, maçãs e peras; a segunda fase com legenda “doces e salgados – você não deve comer estas coisas para ter uma vida saudável”, mostra um bolo, uma barra de chocolate, docinhos e um cachorro-quente.

Categoria 2 – exercícios físicos:

1) Desenho contendo um menino sobre um skate.

2) Desenho de uma menina com uma bola na mão e uma quadra de basquete.

3) Desenho em duas fases. Ambas contém um menino praticando séries de musculação.

4) Desenho intitulado “vida saudável – futebol”, contendo uma quadra de futebol.

5) Desenho intitulado “vida saudável”, contendo uma quadra de voleibol com as jogadoras e a bola. O jogo é entre Japão e Brasil.

6) Desenho intitulado “vida saudável”, contendo uma quadra de voleibol com jogadores.

7) Desenho contendo duas crianças, um menino e uma menina jogando basquete.

8) Desenho contendo um menino no skate, fazendo manobras.

Categoria 3 – pareamento alimentação saudável e exercícios físicos:

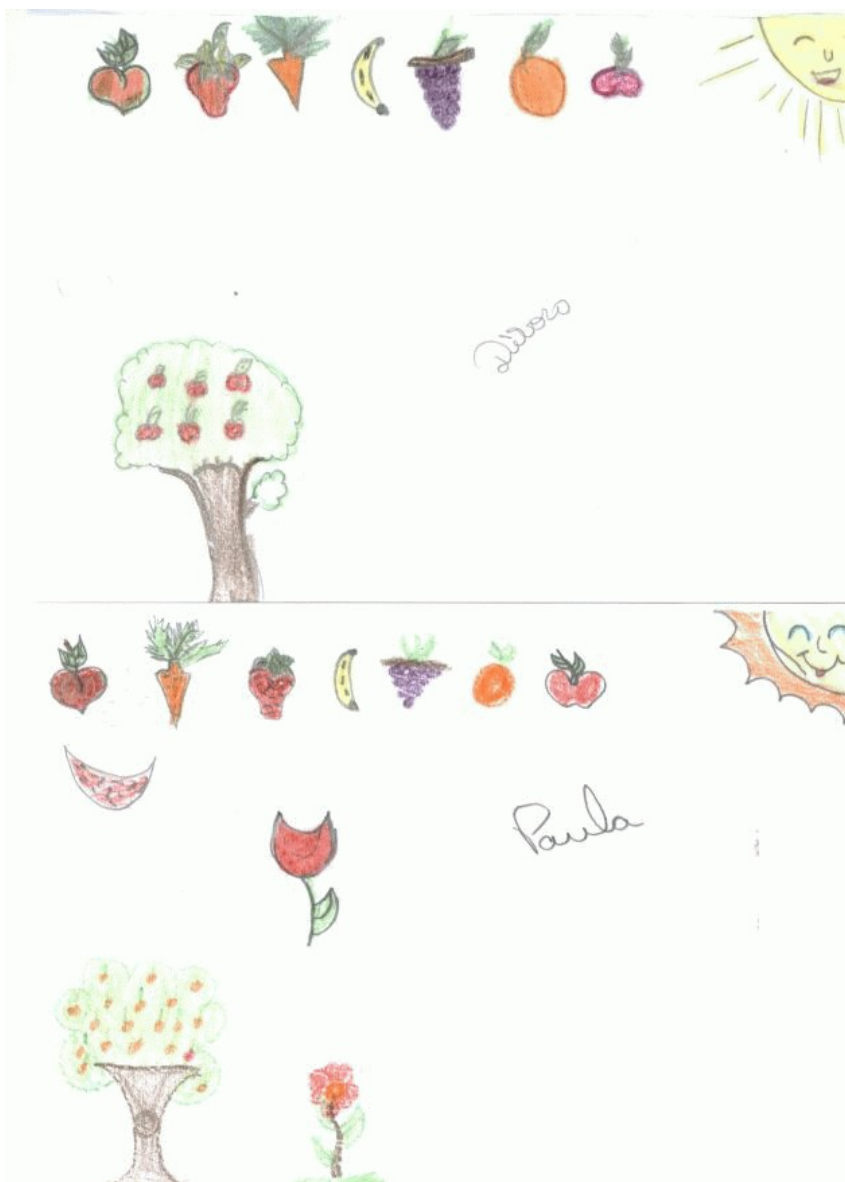
1) Desenho que mostra uma pessoa caminhando. Na legenda há a informação que ela tinha 300kg e perdeu 200kg com caminhadas, alimentação saudável, ar fresco e vitaminas. Ainda mostra um sol com a informação “vitamina D”.

2) Desenho em duas fases intitulado “vida saudável” que contém uma criança comendo alimentos saudáveis e na segunda fase jogando bola.

3) Desenho intitulado “vida saudável” que contém três momentos: o primeiro mostra uma menina pulando corda e tem legenda “brincando”; o segundo mostra a menina numa carteira escolar e tem legenda “estudando”; o terceiro mostra a menina em frente a um prato com feijão, arroz, salada verde e tem legenda “se alimentando bem”.

QUADRO AVALIATIVO DA ATIVIDADE 2 - DESENHO

<i>Categorias</i>	<i>Alimentação Saudável</i>	<i>Exercícios Físicos</i>	<i>Pareamento</i>	<i>Solução do problema: saudável</i>
total de desenhos: 16.	5	8	3	3

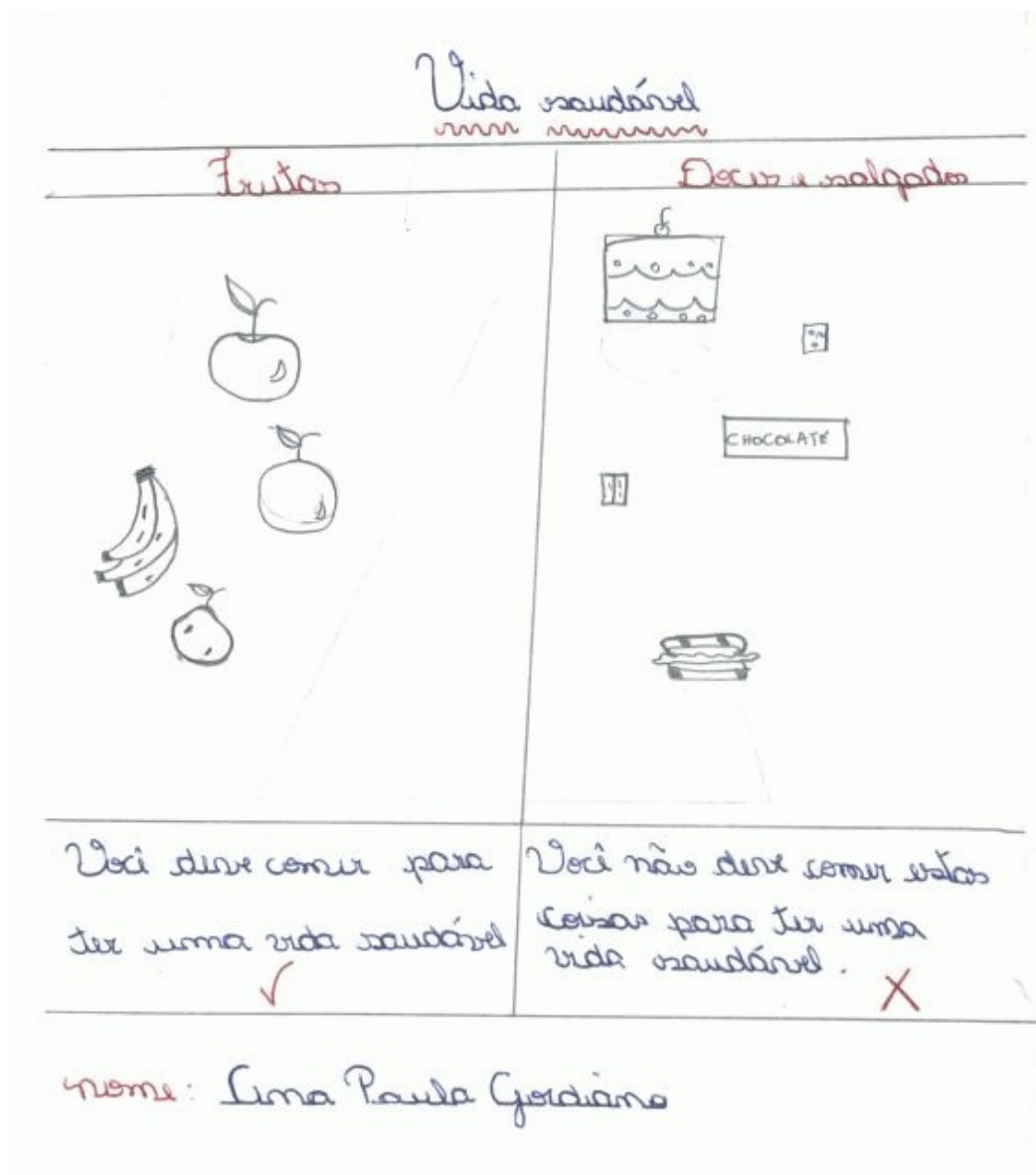


Desenhos 2 e 3 da primeira categoria.



Desenhos 1 da primeira categoria e desenho.

Desenho 3 da terceira categoria.



Desenho 5 da primeira categoria.

c) ATIVIDADE DINÂMICA DE GRUPO: “BRAIN STORMING”.

Foram fornecidas folhas em branco para as 20 crianças desta turma após introdução do assunto do projeto “Lanche Saudável” que versou principalmente sobre o período de férias e de como nesta época as pessoas ficam mais expostas aos malefícios da

alimentação encontrada nas lanchonetes, shoppings, da comida de rua, etc. Além disso, foi abordado o assunto “obesidade” e como fazer para preveni-la, de como o sedentarismo que comumente ocorre nos longos períodos de inatividade concorre para ser um dos principais causadores do aumento do peso corporal da população.

Feita a introdução do assunto, foram explicados os procedimentos da atividade, que consta da produção de palavras a partir de uma palavra-chave.

As palavras chave foram num total de 20 e tiveram o intento de abordar quatro categorias:

I)Obesidade e aquilo que a promove.

II)Exercícios físicos e sua estreita relação com a saúde corporal.

III)Escolhas alimentares saudáveis.

IV)Corpo Saudável (massa magra, hábitos de higiene, prática desportiva, alimentação equilibrada).

As categorizações das palavras foram:

- 1)comida (I, III)
- 2)gordura (I)
- 3)jogar bola (II)
- 4)fome (I, III)
- 5)correr (II)
- 6)nadar (II)
- 7)alimentação balanceada (III)
- 8)brincar (II)
- 9)obesidade (I)
- 10)Gisele Bündchen (IV)
- 11)Coca-cola (I)
- 12)Cheese-salada (I)
- 13)Ronaldo (II, IV)
- 14)Churrasco (I)
- 15)Daiane dos Santos (II, IV)
- 16)comida saudável (III)
- 17)corpo saudável (IV)
- 18)qualidade de vida (II, III, IV)
- 19)férias (II)
- 20)Eu, engordando (I)

<i>Categorias/ Palavras-Chave</i>	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	<i>IV</i>
1) comida	0	0	0	0
2) gordura	0	0	0	0
3) jogar bola	0	0	0	0
4) fome	1	0	0	0
5) correr	0	0	0	0
6) nadar	0	0	0	0
7) alimentação balanceada	0	0	4	0
8) brincar	0	0	0	0
9) obesidade	4	0	0	0
10) Gisele Bundchen	0	0	0	0
11) Coca-cola	0	0	0	0
12) Cheese-salada	1	0	0	0
13) Ronaldo	0	0	0	0
14) churrasco	1	0	0	0
15) Daiane dos Santos	0	0	0	0
16) comida saudável	0	0	19	0
17) corpo saudável	0	4	3	2
18) qualidade de vida	0	1	4	2
19) férias	0	0	0	0
20) Eu, engordando	1	3	2	2
total : 54	8	8	32	6

2.2.3 – O OLHAR DOCENTE SOBRE OS HÁBITOS ALIMENTARES.

As professoras, num total de seis, foram entrevistadas no final do ano letivo. A opção pela entrevista formal nesta época se explica pelo caráter avaliativo com que foi feita a abordagem. Porém é importante lembrar que durante todo o ano, desde o início do projeto, houve diálogo constante com as docentes sobre a forma com que eram trabalhados os conteúdos referentes ao tema “alimentação saudável”, nas semanas que antecederam o evento e de maneira geral, no currículo regular. A postura das professoras durante as entrevistas foi de receptividade, que também foi evidenciada durante todo o período de atividades do Projeto “Lanche Saudável”. Do total das entrevistadas, somente uma foi mais crítica em relação à formação do docente que não dá conta de temas como a alimentação. Todas se sentiram à vontade e confortáveis para tecer críticas ao trabalho e mesmo para dar contribuições que pudessem contribuir para o crescimento do Projeto. Planejamentos para o ano seguinte e expectativas de que os objetivos do trabalho fossem alcançados foram pronunciados. No entanto foi percebido que apesar da veracidade das respostas às perguntas ser íntegra, há um sentimento geral de que o tema da alimentação e da educação alimentar, para ser aprofundado na escola, necessita de profissionais específicos, pois o professor, já sobrecarregado com todo o montante de atividades diárias, acaba por negligenciar estes temas. É somente com a adoção de projetos específicos que o corpo docente se envolve e “acha uma brecha no tempo” para dar atenção ao assunto. Muitas vezes, nem mesmo com esta estratégia o professor se motiva a promover a diversificação.

2.2.4 – A REALIDADE DA MERENDA ESCOLAR.

A visita ao Depto. de Merenda Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa teve o objetivo de averiguar primeiramente a diversidade do alimento oferecido diariamente aos alunos da Rede Pública Municipal de Ensino. Tal averiguação se justifica pela proposição final deste trabalho ao discutir soluções para o problema da obesidade infantil no âmbito escolar. Dentre as observações que tal visita proporcionou estão:

- A implantação da Merenda Escolar (ME) em Ponta Grossa tem mais de 30 anos. Em 1993, porém passou para a administração do município visto que até então era de responsabilidade do Estado. Atualmente o valor da ME é de R\$ 0,23 per capita diário.
- O cardápio se constitui de cinco vegetais (cebola, tomate, batata, repolho e cenoura), três tipos de carne (coxa e sobrecoxa de frango, carne bovina moída ou picada e salsicha), cereais (arroz, feijão, quirera de milho, fubá, canjica), biscoitos (salgado e doce), leite em pó, achocolatado, chá, gelatina, sagu, açúcar, macarrão.
- Até 1998 tendo-se o valor diário da ME fixado em US\$ 0,13 (treze centavos de dólar) ainda era possível à introdução de frutas (banana, laranja e mamão). Porém com a desvalorização monetária no fim da década de 90 foi suprimida a adição de frutas. Hoje a proporção da ME é de 50% de vegetais e carne e 50% de carboidratos.
- De 1995 até 2004 houve profissionais técnicos (nutricionistas) que tentaram se adaptar à realidade da ME, porém sem grande sucesso. A principal queixa era de que não poderia haver diversidade nutricional com um cardápio tão restrito. Este fato aliado às políticas públicas responsáveis pelo setor (atualmente não é mais exigida a *contrapartida*⁸⁰ do Município para a ME) e à falta de profissional técnico (a Prefeitura de Ponta Grossa não

⁸⁰ Contrapartida é tida como a responsabilidade do governo local em arcar com recursos em igual proporção que o governo federal, no caso R\$ 0,23 per capita/dia.

conta com o cargo de Nutricionista preenchido no Depto. de Merenda Escolar até a data desta entrevista em fevereiro de 2006) tornam infrutífera a missão da merenda em ser o principal aliado no processo de Educação Alimentar dos alunos.

CAPÍTULO 3 – O COMER CONSCIENTE

3.1 – EDUCAÇÃO (E REEDUCAÇÃO) *versus* HÁBITO

Esta pesquisa teve seu início pontuado na resolução do Governo Estadual do Paraná, quando da publicação da Lei Estadual 14.423 em julho de 2004, que proibiu a comercialização de alimentos ditos *não-saudáveis* em cantinas escolares. A partir desta preocupação da Educação com a saúde e a qualidade de vida dos alunos é que se optou pelo estudo da aquisição e/ou formação de hábitos saudáveis de vida, entre eles o da alimentação saudável, como ferramenta de combate à obesidade infantil e ao sedentarismo, problemas encarados na atualidade, como de saúde pública e que atingem o âmbito da Educação. Este estudo também abrangeu um foco secundário, porém não menos importante, que é a averiguação da inserção do tema “alimentação saudável” no currículo regular do Ensino de Ciências e as estratégias utilizadas para abordá-lo.

Muitas opiniões têm sido expressadas sobre os objetivos primordiais do sistema educacional. Transmissão de conhecimento, cultura, valores e desenvolvimento do entendimento conceitual, atitudes, habilidades mentais, habilidades para solução de problemas e criatividade são vistos como objetivos principais. (...) Mas a principal habilidade que se busca em todos estes campos é o de pensar racionalmente. O poder de raciocínio possibilita escolhas inteligentes. Através deles o aluno pode se tornar consciente das bases da escolha a partir de seus próprios conceitos e valores e das circunstâncias de escolhas em seu meio. Desta forma, elas (escolhas) se tornam aplicáveis na vida e ainda podem provir uma base sólida para competências em diversas áreas⁸¹.

Quando se fala em pensar *racionalmente* se remete logo ao pensar *com inteligência*. Afinal, usar de inteligência é ter compreensão clara sobre um fato ou evento,

⁸¹ LAWSON, A. E. “*Science teaching and the development of thinking*”. Belmont, CA. USA: International Thomsom Publishing, 1995. p. 2. [O Ensino de Ciências e o Desenvolvimento do Pensamento – em inglês no original].

e ser capaz de operar sobre ele. Pensar *com inteligência* sobre o próprio corpo, é desta forma, ter clareza sobre as suas limitações, as possibilidades e as potencialidades.

Escolhas saudáveis dependem de entendimento racionais sobre as conexões entre saúde, nutrição, atividade e ambiente. Uma atitude inteligente efetiva é impraticável sem a habilidade de pensar racionalmente. A experiência, em primeira mão, é acima de tudo a base mais adequada para esse julgamento. Somado a isto, deve haver possibilidade de se estudar o evento, relacioná-lo aos seus próprios valores e fazer as escolhas mais pertinentes às suas próprias ações⁸².

A opção pelo embasamento teórico deste trabalho na “Tomada de Consciência” de Jean Piaget se deu pela proximidade com que o autor caracteriza a questão da ação sobre o objeto como fator primordial da aprendizagem, e pela aplicabilidade que tal conceito alcança na Educação Alimentar. Para Piaget a educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade, contradizendo o modelo clássico de educação como transmissão de saberes que venham moldar os indivíduos de acordo com um modelo ancestral. Assim para que haja o desenvolvimento da personalidade e conseqüentemente da educação, é necessária uma distinção entre o indivíduo e a personalidade. O indivíduo é o ser voltado a si mesmo, no seu egocentrismo moral e intelectual, que estabelece a ruptura com o social. A pessoa, por outro lado, é o indivíduo socializado que se submete à disciplina imposta, contribuindo para a criação de um sistema social de respeito e reciprocidade. Quando Piaget trata o desenvolvimento da personalidade como objetivo maior da educação, quer dizer o desenvolvimento de uma *consciência intelectual e moral*, que se distancia igualmente tanto do egocentrismo quanto da heteronomia da vida social. Tal consciência tende à autonomia, pois se adapta à reciprocidade⁸³. Mas é no conceito de “abstração reflexiva”⁸⁴, que também permeia a educação que se encontra o sentido de reeducação para Piaget. O autor propõe que reeducar é, no processo cognitivo, o processo

⁸² Op. cit. LAWSON (1995) p. 3.

⁸³ PIAGET, J. “*Para onde vai a Educação*”. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1994. 12ª edição. p. 51-52.

⁸⁴ “(...)’*abstração reflexiva*’ que diz respeito às formas e às atividades cognitivas do sujeito para identificar certas estruturas e utilizá-las com outros fins que aquele do plano anterior”. IN CHIAROTINI, Z.R. “*Em busca do Sentido da Obra de Jean Piaget*”. São Paulo: Ática, 1994. p. 68

que apresenta “reequilibração por reconstrução endógena, seguida de ultrapassamento, graças a uma reorganização com novas combinações, cujos elementos são retirados do sistema anterior, que se caracteriza como uma abstração reflexiva”⁸⁵. Entende-se pois que, reeducar é refletir⁸⁶ no sentido de organizar os esquema mentais de um plano inicial e reaplicá-los em novas situações, criando nova organização em outros planos. Piaget chamou esta reorganização de *reflexão*. Aliando-se a este posicionamento, apesar da perspectiva teórica ser diferenciada, a visão de John Dewey defende a teoria da “educação como o processo de reconstrução da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”⁸⁷. Considera a experiência como um “agir sobre outro corpo e sofrer de outro corpo uma reação”⁸⁸. Desta forma, pode-se dizer que para Dewey, a educação é um fenômeno de reconstrução e reorganização da experiência pela reflexão, que o homem exerce desde a sua passagem de animal para ser racional. Este reconstruir contínuo tem por objetivo a melhoria da qualidade da experiência pela inteligência. Ao explorar este conceito, Dewey não dissocia a educação da vida, como acontece em outras abordagens ao considerar *o processo educativo como desdobramento de forças internas ou formação pela aplicação de forças externas (físicas, naturais, culturais, históricas)*. Para ele, “a educação não tem fins ou valores para além dela própria: é um fim em si mesma, já que é desenvolvimento corretamente orientado”⁸⁹. A teoria da educação como experiência, a aproxima da vida real ao desvincular a educação de um *processo*. O mesmo acontece quando o autor conceitua a sociedade como mútua participação ou comunicação. E, conseqüentemente, *comunicação como educação*.

⁸⁵ Op. cit CHIAROTINI, (1994). p. 68.

⁸⁶ “*réfléchissement*” - ou *reflexão*. IN op. cit. CHIAROTTINO, (1994). p. 69.

⁸⁷ TEIXEIRA, A.S., “A pedagogia de Dewey” in DEWEY, John. *Vida e Educação*. 7ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 1971. (prefácio).

⁸⁸ Op. Cit TEIXEIRA (1971).

⁸⁹ Op. Cit. SIMÕES, A., 1995.

3.1.1 – *HABITUS* e HÁBITO ALIMENTAR: Consciente *versus* Inconsciente

Outro conceito que permeia a teoria da educação para Dewey, e que aqui é de especial interesse é o conceito de *hábito*⁹⁰.

Hábito como produto imediato do processo educativo, é uma forma de habilidade de execução, uma forma de eficiência. (...) Além da facilidade, da economia e da eficiência de ação que o hábito assegura, envolve ele ainda uma inclinação intelectual, uma preferência pelas condições que permitem o seu exercício. (...) Os hábitos, além de serem produtos da educação, chegam a ser instrumentos para a **reeducação**⁹¹ permanente em que devemos viver.

Pierre Bourdieu numa outra perspectiva lançou o conceito de *habitus* um dos alicerces de toda a sua teoria. Para ele,

habitus é um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro⁹²

Desta forma, entende-se que *habitus* configura-se num “*sistema de expressão, integrado a um sistema de interpretação, que se atualiza concretamente numa prática, definida como o resultado do aparecimento de um habitus [...] e de um campo social funcionando, neste aspecto, como um espaço de obrigações*”⁹³.

Se analisados por esta perspectiva, os hábitos alimentares (desde a escolha e seleção dos alimentos, passando pela manipulação e preparo, até o consumo e a comensalidade) serão produtos de um processo de socialização, que pode ser vista como

um processo que se desenvolve ao longo de uma série de produções de hábitos distintos, em que as estruturas de um *habitus* logicamente anterior comandam o

⁹⁰ Op. Cit. TEIXEIRA, A.S. (1971).

⁹¹ Grifo meu.

⁹² ORTIZ, R. “*Pierre Bourdieu*” p. 15 apud DEMETERCO, S. M.S. e SANTOS, C.R.A. “*Doces Lembranças: cadernos de receitas e comensalidade – Curitiba 1900 – 1950*. Dissertação de Mestrado. DPGHIS/UFPR, 1998. p. 42.

⁹³ Ibid, p. 45.

processo de estruturação de novos hábitos. Visto que os diversos grupos sociais apresentam atores que vivenciam o ato de comer de maneira diferenciada, tem-se que o *habitus*, enquanto sistema de disposições duráveis, é matriz da percepção, apreciação e ação que se realiza em determinadas condições sociais, onde cada ator age no interior de um campo socialmente determinado⁹⁴.

Assim, a homogeneidade do *habitus* resulta da identidade das condições de existência de um grupo, que distingue seus membros de integrantes de outros grupos. Constitui-se também na maneira habitual de interrogar a sociedade tendo como referência um esquema de pensamento fundamental.

Em outras palavras, o *habitus* é uma maneira de interrogar a realidade, tendo como referência um sistema de interpretação global. Portanto, os hábitos alimentares se constituem em práticas específicas, mas que têm referencial em esquemas interpretativos e de significação mais gerais. Eles se constituem, na realidade, num sistema de expressão, integrado a um sistema de interpretação.⁹⁵

Se for levado em conta que hábitos alimentares são formas de expressão do social ou uma forma de reprodução, deve-se atentar para o detalhe de que têm um componente inconsciente já que não detém a significação da pluralidade de comportamentos individuais, nem princípios que produzem esquemas de pensamento, percepções ou ações⁹⁶.

Para explicar melhor este raciocínio apela-se para o conceito de gosto como ilustração de uma forma de busca inconsciente de inserção grupal. Para Bourdieu, “*gosto é a propensão e aptidão à apropriação (material e/ou simbólica) de uma determinada categoria de objetos o práticas classificadas e classificadoras*”⁹⁷. Assim, pode-se dizer que através de suas escolhas alimentares, o homem se insere no grupo, é aprovado, se evidencia. A busca pela distinção e pelo *status* é parte fundamental desta relação. O

⁹⁴ Ibid, p. 42.

⁹⁵ ROLIM e BONIM (1991).p. 79. apud DEMETERCO e SANTOS (1998) op. cit. p. 43.

⁹⁶ Ibid, p. 42.

⁹⁷ BOURDIEU, P. “*La distinction*”p. 193. apud DEMETERCO e SANTOS (1998) op. cit. p.44.

conceito de gosto é de particular importância na medida em que se constitui determinante das escolhas alimentares, a partir do *habitus* do indivíduo e/ou do grupo⁹⁸.

Nesta perspectiva, tomando-se os hábitos alimentares como produto de uma “educação para o comer” pode-se construir uma trajetória: o indivíduo é educado conscientemente, adquirindo estruturas que ao serem incorporadas (pelo *habitus*) tornam-se inconscientes e passam a fazer *parte* do indivíduo, sua postura no agir. Se confrontado com o conceito de “hábito” de J. Dewey percebe-se a semelhança (a despeito da contradição teórica de ambos os autores) deste ponto: educar é formar hábitos. Hábitos estes que se pontuam num *capital* intelectual (para Bourdieu) e numa *habilidade de execução* ou *eficiência* (para Dewey). Para Piaget, na sua teoria da “tomada de consciência”, o processo vai agir no sujeito de maneira a desconstruir o antigo hábito para construir um novo. Ou seja, o inconsciente adquirido pela reprodução social é desconstruído para dar lugar a uma série de *tomadas de consciência* que irão estruturar a construção do novo hábito.

⁹⁸ Ibid, p. 45.

3.2 – A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DE JEAN PIAGET E A FORMAÇÃO DE HÁBITOS SAUDÁVEIS DE VIDA.

O conceito de “Tomada de Consciência” tem sido alvo de certa confusão por parte dos estudiosos da Psicologia. Piaget discute esse aspecto:

Para o juízo comum dos psicólogos, a tomada de consciência somente consiste em uma espécie de esclarecimento que não modifica nada, a não ser a visibilidade daquilo que já se conhecia antes que se projetasse a luz sobre o mesmo.(...) Mas é preciso que se conservem as diferenças entre consciente e inconsciente, e que cada uma exija reconstruções e não se reduza simplesmente a um processo de esclarecimento. A tomada de consciência de um esquema de ação transforma este num conceito, já que esta tomada de consciência consiste essencialmente em uma conceituação⁹⁹.

Com isso fica clara a posição do autor de que a tomada de consciência não é somente uma mudança de posição na forma de encarar algo que já se conhece, mas uma total reorganização dos próprios esquemas em virtude do conflito perante o objeto que não se compreende ou não se *assimila*. Aplicada à prática neste trabalho, a teoria da “Tomada de Consciência” responde à altura: tenta mudar o hábito alimentar a partir do conhecimento do objeto (alimentação). Nesta tentativa, envolve primeiramente a uma *desconstrução* do hábito alimentar (cujo *capital* intelectual – alimentação, é cultural), para então promover a construção de um novo hábito. Nesta desconstrução é que entram alguns conceitos básicos para o desenvolvimento desta discussão: reeducação, assimilação, acomodação, abstração e tomada de consciência.

Primeiramente o termo reeducação na teoria piagetiana pode ser lido como uma *reconstrução*. No seu trajeto de vida, o homem constrói seus esquemas de ação através da possibilidade, que lhe é inerente, de contatar o meio em que vive, desta forma,

⁹⁹ PIAGET, J. “*La Toma de Consciência*”. Madrid, Espanha: Ediciones Morata, 1981. p254.

coordenando-o em sistemas. Tais esquemas de ação quando transferidos para o nível *exógeno* irão originar outros esquemas nos níveis endógeno e neuronal, tornando o indivíduo apto a captar estímulos do meio. A resposta que o sistema nervoso dará a estes estímulos captados é que irá formar novas estruturas mentais. É no sistema nervoso, já parcialmente desenvolvido no nascimento, diz Piaget, que se encontram as pistas sobre o desenvolvimento cognitivo do sujeito, suas possibilidades de crescimento. O autor fala:

Mas vale a pena começar por algumas observações sobre o sistema nervoso enquanto intermediário, que se tornou necessário, entre a organização viva e o conhecimento, e enquanto sede das formas mais elementares de reações hereditárias ou reflexos¹⁰⁰

Com isso Piaget promove o sistema nervoso à categoria de sistema básico para toda e qualquer operação do sujeito no meio, detentor de toda diferenciação do homem das demais espécies do planeta. É no sistema nervoso do homem que residem as coordenações das pulsões, dos reflexos, das estruturas cognitivas e dos sistemas operatório-formais, isto é, sem um sistema nervoso do calibre do humano, o homem seria incapaz de qualquer intercâmbio cultural, visto que qualquer estrutura lógico-matemática ou esquema sensório-motor não existiriam. Assim, quando as interações do homem com o meio resultam num processo de construção de novos esquemas, Piaget chama a isto de *equilibração majorante*¹⁰¹. Esta troca entre indivíduo e meio, constitui um processo dialético, que na sua evolução, deixa de ser restrito entre homem e objeto, passando a envolver também conceitos. Quando envolve a formação de conceitos, o termo piagetiano para tal processo é o da *abstração reflexionante*¹⁰². Essa dialética com o meio proporciona ao sujeito epistêmico, a capacidade de operar sobre o meio e sobre si mesmo.

Ao agir sobre o meio, o sujeito retira (abstrai) não apenas qualidades desse meio (físico ou social), mas também retira qualidades de suas próprias ações. O sujeito constitui-se como sujeito pelo que ele retira dessas coordenações de suas próprias ações. O sujeito não é tal apenas pela sua herança genética, como também não o é apenas pela pressão que o meio ou a cultura exercem sobre ele. Suas ações, à medida

¹⁰⁰ PIAGET (1967, p. 248) apud BECKER (2003), Op. cit. p. 33.

¹⁰¹ RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. “Em busca do sentido na obra de Jean Piaget”. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1994. p.67.

¹⁰² Op. cit. RAMOZZI-CHIAROTTINO (1994). p. 67.

que ele se apropria delas, de seus mecanismos íntimos, têm o poder de constituir sua subjetividade¹⁰³.

E aqui se encontra um ponto de interesse: a passagem do esquema objetivo (enquanto o é restrito ao objeto) para o subjetivo (quando, pela abstração reflexionante, incorpora um *conceito*). Porém seja através da construção de esquemas mentais que envolvam o objeto, seja além, quando envolve também conceituação, o que deve ser levado em consideração na discussão da *reeducação*, é que “*os desequilíbrios desempenham o papel de ‘solicitador’ e sua fecundidade é maior ou menor, na medida em que há possibilidade de superá-los*”¹⁰⁴. Piaget considera que se a reeducação pode ser encarada como reconstrução, é também *reequilibração*. Mas este é um novo equilíbrio e não um retorno ao estado anterior de equilibração, visto que o desequilíbrio anterior é que causou o conflito que resultou na construção de novos esquemas ou de uma *nova equilibração*. Postula o autor

uma reequilibração por reconstrução e, em seguida, um ultrapassamento (no exato sentido de *aufhebung*) graças a uma reorganização com novas combinações, mas cujos elementos são retirados do sistema anterior. Aqui, o termo endógeno é o único apropriado pelo fato de que a possibilidade de reorganização e de combinação é interna, orgânica, e implica uma atividade com um funcionamento lógico-matemático, nascida da coordenação das ações do sujeito e não extraída dos objetos¹⁰⁵.

Desta forma é que se explica que a formação de conceitos, ou a abstração do sujeito se faz da periferia para o centro¹⁰⁶.

A conceituação consegue-se, pois, por progressivas tomadas de consciência da ação, ou melhor, dos mecanismos íntimos da ação. Essas tomadas de consciência, por sua vez, procedem ‘da periferia (P) para o centro’, isto é das zonas de adaptação ao objeto até atingir a coordenações internas da ação.

¹⁰³ Op. cit. BECKER (2003). p. 33-34.

¹⁰⁴ Op. cit. RAMOZZI-CHIAROTTINO (1994). p. 67.

¹⁰⁵ Op. cit. RAMOZZI-CHIAROTTINO (1994). p. 68.

¹⁰⁶ BECKER, Fernando. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 34 – 35.

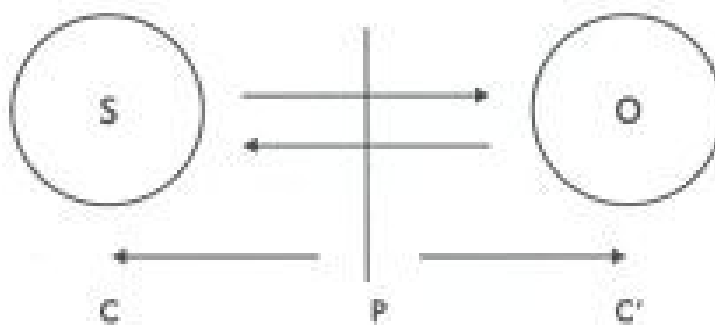
E entenda-se periferia como *local de interação sujeito-objeto* e o centro como o alvo de investimento do sujeito, seja quando se volta a si mesmo, seja na relação objetal. Para melhor compreensão pode-se considerar que qualquer ação do sujeito será sempre direcionada ao centro do objeto, com um intuito de compreendê-lo, decifrá-lo ou assimilá-lo (daí Piaget retira o conceito de *assimilação*). Quando, frente ao objeto, o sujeito não dá conta dessa compreensão, ele se volta sobre si mesmo na tentativa de transformar os esquemas que já possui, a fim de numa nova tentativa desvendar o objeto. A esta volta para si, Piaget chamou *acomodação*. Mas há um caminho mais *econômico* que o autor coloca como possibilidade para o sujeito, no seu primeiro conflito com o objeto: o retrocesso¹⁰⁷. Antes de chegar a corrigir os esquemas anteriores em função de atender às demandas do objeto, o sujeito pode retroceder à origem do conflito¹⁰⁸. Esta dinâmica de tentar compreender e transformar a si mesmo, frente às exigências objetais, pode ficar num *vai-e-vem* infinito e progressivo, pois dependerá sempre das condições do objeto e da interação sujeito-objeto. O *estado caótico* da relação assimilação-acomodação é trabalhado por Piaget no seu livro “A construção do Real na Criança” de 1963¹⁰⁹. Nele o autor discute que quanto mais se multiplicam as novas acomodações originadas pelas exigências usuais do meio (ou objeto), mais o sujeito terá de se prover de outras acomodações para responder às exigências das *novidades* que o meio proporciona. Ao encarar o novo, era de se esperar que o sujeito visse um obstáculo a ser evitado, porém o que acontece é justamente o oposto: o novo é encarado como um problema que requer pesquisa e exploração, isto é, tentativa de solução. Tal processo acaba por levar a uma interdependência entre acomodação e assimilação.

¹⁰⁷ PIAGET, J. “*La Toma de Consciência*”. Madrid, Espanha: Ediciones Morata, 1981. p260-262.

¹⁰⁸ “*Do ponto de vista afetivo, há retrocesso quando um desejo inconsciente se mostra em contradição com um sistema consciente. No processo cognitivo, o processo é análogo, ainda que mais limitado*”. IN op. cit. PIAGET (1981), p. 261.

¹⁰⁹ PIAGET, J. “*A construção do real na criança*”. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. p. 326-331.

Ilustrando a reflexão anterior, segue o diagrama¹¹⁰:



Leia-se (S) como sujeito e (O) como objeto. (C) é o centro do sujeito e (C') o centro do objeto. (P) é a periferia. A interação do sujeito com o objeto se dá na periferia, mas é no sentido do centro do objeto (C') que o sujeito empreende sua busca. Ao se deparar com uma exigência maior do que aquela que seus esquemas podem dar conta, ele se volta para si (C), para o seu íntimo - *acomodação*, na tentativa de transformando seus esquemas, tentar nova investida para o deciframento - ou *assimilação*, do objeto.

Desta maneira pode afirmar que *para atingir êxito, a ação não necessita da conceituação*¹¹¹. Porém, como o processo é dialético, *“a partir de certo nível verifica-se uma influência decisiva da conceituação sobre a ação. A ação passa a ser corrigida e pode ser melhorada em função da conceituação”*¹¹².

A autonomia da conceituação verifica-se nos atrasos da ação frente a ela. Porém, é através dos resultados evidentes, exteriorizados da ação é que ocorre a tomada de consciência. A tomada de consciência se dá neste momento em que o sujeito se apropria

¹¹⁰ Op. cit. BECKER (2003). p. 18.

¹¹¹ “A direção se dá a partir das zonas de adaptação ao objeto até atingir as coordenações internas da ação”. Op.cit. BECKER, (2003) p. 34.

¹¹² Op. cit. BECKER, (2003) p. 35.

dos mecanismos íntimos (até então inconscientes) das *coordenações*¹¹³ de suas ações. Para melhor definir este mecanismo Piaget postula que:

A inteligência não principia, pois, pelo conhecimento do eu nem pelo das coisas como tais, mas pelo da sua interação; e é orientando-se simultaneamente para os dois pólos dessa interação que a inteligência organiza o mundo, organizando-se a si própria¹¹⁴

Esta posse íntima de informações sobre as próprias atitudes faz com que a *abstração reflexionante* seja promovida à *abstração refletida*, isto é o mais alto grau da abstração reflexionante. Este novo patamar da abstração pode ser usada como ferramenta para que o sujeito identifique e utilize as próprias estruturas com outros fins, que não aquele do plano ou esquema anterior. A tomada de consciência se faz sucessiva e paralelamente ao processo dialético do sujeito com o objeto, porém neste patamar mais elevado da abstração refletida. A partir deste pensamento pode-se afirmar que a abstração refletida é base do processo de aprendizagem, visto que ao internalizar um conceito que nasce da reflexão sobre as coordenações da própria ação sobre o meio, o sujeito é capaz de utilizar tal conceito em outra situação, que não a original. Sobre a aprendizagem, Piaget pondera que

(...) uma aprendizagem não parte jamais do zero, quer dizer que a formação de um novo hábito consiste sempre em uma diferenciação a partir de esquemas anteriores; mais ainda, se essa diferenciação é função de todo o passado desses esquemas, isso significa que o conhecimento adquirido por aprendizagem não é jamais nem puro registro, nem cópia, mas o resultado de uma organização na qual intervém em graus diversos o sistema total dos esquemas de que o sujeito dispõe¹¹⁵.

Essa habilidade de refletir sobre a própria ação com o meio confere ao sujeito a categoria daquele que “*é à medida que faz*”¹¹⁶ e assim compõe o âmago da teoria de Piaget sobre a construção do conhecimento.

¹¹³ Entenda-se *mecanismos gerais* como *reciprocidade, transitividade, etc.* (PIAGET, 1974, p. 173 apud BECKER, (2003), op. cit. p. 35.

¹¹⁴ Op. cit. PIAGET (1970). p. 330.

¹¹⁵ PIAGET (1959, p. 59) apud BECKER (2003), op. cit. p. 19.

¹¹⁶ Op. cit. BECKER (2003), p. 39.

A teoria de Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo, mais especificamente, sobre a tomada de consciência, norteia a pesquisa para a análise do processo da formação de novos hábitos. Quando se fala em “educação alimentar”, se fala também e principalmente, no abandono de hábitos “errôneos” ou “não-saudáveis” de alimentação, que são construídos desde a mais tenra infância e que carregam em si, não somente a experiência dirigida pela satisfação da necessidade fisiológica da fome, mas com muito maior intensidade, o prazer de comer. Este prazer implica também, talvez tanto quanto o conhecimento, numa proximidade objetual que, por mais representada que tenha sido nas atividades que envolvem o Projeto “Lanche Saudável”, ainda não é *real e concreta*. Ilustrando essa afirmação remete-se ao segundo evento do Projeto, quando foram entrevistadas algumas crianças a respeito do que achavam sobre o prato servido no dia: charuto de repolho. As entrevistas, gravadas em fitas de vídeo VHS mostram crianças que dizem estar apreciando o prato, apesar de na grande maioria, não o comerem em casa. Algumas demonstram claramente o prazer de estar em frente à câmera falando (um discurso quase “decorado”) sobre o que aprendeu recentemente: “O charuto é um alimento saudável porque tem fibras[] tem o arroz que é anti-tóxico[] tem também a carne moída que é proteína e a soja que é muito bom pra saúde”(J.A.A – classe dos 9 anos). “Eu gosto de repolho com carne e arroz[] é bom pra saúde e é gostoso[]eu como em casa às vezes mas não tem a soja[]” (R.S – classe dos 8 anos). “Na minha casa minha mãe faz pra mim mas eu tiro o repolho porque eu não gosto” (A.S.P. – classe dos 7 anos). “Eu estou achando muito bom o charuto porque ele é diferente tem soja que tem proteína que é muito importante pra nossa saúde” (M.R.A – classe dos 9 anos). O quesito *saúde* aparece nestes e na maioria dos depoimentos. É freqüentemente observado também nos registros das dinâmicas de grupo e na produção de textos. Contrariamente ao que

acontece com a maioria dos adultos¹¹⁷, as crianças parecem considerar o estado *saudável* como o principal estimulante à aquisição de práticas alternativas de alimentação. Será este posicionamento consequência da educação? Pode-se afirmar seguramente que aqui há um indício de que a Educação Alimentar é eficaz? Ou o *alimentar-se de maneira saudável* começa a ser encarado como um comportamento que traz *status*?

Os eventos que envolveram saídas da escola, como a I Feira de Alimentação Saudável de Ponta Grossa e a visita à Feira de Horti-frutigranjeiros na Rua Benjamin Constant também apresentaram depoimentos interessantes para a pesquisa. Questionadas sobre como se sentiam em estar demonstrando seu conhecimento sobre Alimentação Saudável para o público, as crianças disseram estar conscientes da importância da tarefa que realizavam: “Acho muito importante a gente falar pras pessoas sobre a alimentação saudável pra elas se cuidarem e não ficarem gordas” (M.L.S – classe dos 9 anos); “A gente tem que dar pra eles a receita pra eles fazerem em casa e comerem porque tem muitas vitaminas e faz bem pra saúde” (J.M – classe dos 7 anos). Apesar do cansaço todas as crianças realizaram a tarefa de divulgação do projeto, bem como participaram do teatrinho dos fantoches, ficando no local até o encerramento das atividades.

¹¹⁷ Segundo Bauman (2001) a saúde é o bem mais desejado na pós-modernidade, pois assegura àquele que o possui, a inserção na sociedade de consumo.

3.3 – O PROJETO “LANCHE SAUDÁVEL” NA PERSPECTIVA COGNITIVISTA

O poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo...

Michel Foucault

Inegável é a responsabilidade da mídia na propagação do “culto ao corpo” nos últimos anos do século XX. Cada vez mais se vêem *reality shows* onde em 100% dos casos a questão seja da obesidade real, ou apenas das “gordurinhas” está presente. As tardes de domingo, em frente à televisão, assiste-se à verdadeiras sessões de transformação, e as salas dos telespectadores são teletransportadas para centros cirúrgicos de clínicas de estética. É como se a busca da pós-modernidade seja a busca pelo corpo perdido, pela redescoberta da “*libertação física e sexual, (...) num culto higiênico, dietético e terapêutico, a obsessão pela juventude, elegância, virilidade/feminilidade, cuidados, regimes, práticas sacrificiais (...)*”¹¹⁸ do corpo.

A estimulação para a formação de conceitos sobre *corpo ideal, obesidade, qualidade de vida* é constante e onipresente. A imagem corporal está hoje não só aliada à estética do *corpo perfeito*, como também ao *corpo saudável*. Ser magro também quer dizer ser bonito e principalmente *ter saúde*, já que a gordura é sinônimo de colesterol, doenças cardiovasculares, obesidade.

Nesta perspectiva, a *representação* que a criança faz sobre a corporalidade vem de encontro ao conhecimento que tem sobre o próprio corpo. A questão das

¹¹⁸Op. cit. BAUDRILLARD (1995). p. 136 – 137.

representações é um dos conceitos de Kant que pode ser trazido para a discussão da construção do conhecimento:

Em todo o conhecimento, é preciso distinguir a matéria, isto é, o objeto, e a forma, isto é, a maneira pela qual conhecemos o objeto. (...) A diferença na forma de conhecimento repousa sobre uma condição que acompanha todo conhecimento: a consciência. Se tenho consciência da representação, ela é clara; se não tenho consciência, ela é obscura. (...) Uma representação não é ainda um conhecimento, é o conhecimento que pressupõe sempre a representação. E esta última não se deixa absolutamente definir.¹¹⁹

Numa outra abordagem, Piaget estuda as *representações imagéticas* (ou seja, representações do meio construídas a partir das representações mentais) como ferramentas que a criança utiliza para se referir a objetos e situações ausentes¹²⁰. Em posse das *representações* o sujeito age sobre o objeto de duas maneiras. Uma delas é através do “refletir”, ou seja, aquilo que retirou do contato com o objeto é transposto para um plano mais elevado. A segunda maneira é quando o sujeito transpõe para o plano das representações o que retirou das próprias ações. A *reflexão* é o momento no qual se faz uma articulação entre as representações recém-construídas e as que, de certa forma, já existiam antes do contato com o objeto. Piaget, ao se referir sobre a reestruturação das representações e sua relação com a abstração comenta:

A abstração reflexiva já é uma espécie de operação no sentido de que tira de um contexto certas coordenações deixando de lado o resto. Inicialmente, este processo é inconsciente, mas, quando se passa do nível da ação para o da conceituação, as reestruturações das representações dão origem a uma tomada de consciência¹²¹.

Nesta pesquisa a questão da representação, enquanto consequência do conhecimento, principalmente no que diz respeito à representação de *saúde* que se contrapõe diretamente ao de *obesidade e gordura*, pode-se afirmar que elas têm origem cultural e nos modelos parentais, e tal fato é explicado por Piaget quando diz que *toda*

¹¹⁹ KANT, E. *Critique de la raison pure*. Paris: PUF, 1950. p. 31-3, apud RAMOZZI-CHIAROTTINO (1994), p. 31. op. cit.

¹²⁰ Op. cit. RAMOZZI-CHIAROTTINO (1994), p. 69.

¹²¹ Op. cit. RAMOZZI-CHIAROTTINO (1994), p. 72.

aprendizagem jamais parte do zero. Assim, a Educação terá influência na construção de tais representações, na medida em que intervir na construção do conhecimento. Sobre esta discussão, os PCN's do ensino de Ciências apontam que:

A criança traz consigo valoração de comportamentos relativos à saúde oriundos da família, de outros grupos de relação mais direta ou da mídia. Durante a infância ou adolescência, épocas decisivas na construção de condutas, a escola passa a assumir papel destacado por sua potencialidade para o desenvolvimento de um trabalho sistematizado e contínuo¹²².

Analisando-se os dados obtidos na pesquisa através do projeto “Lanche Saudável”, vê-se que as representações dos alunos sobre “comida saudável” e sua ligação direta com a questão da obesidade ou mesma de vida saudável são poucas. Nas duas primeiras atividades, por exemplo, o número de respostas que evidenciam um grau de consciência sobre o problema, e conseqüentemente, *ação mental*, são raros.

Na análise vertical da primeira atividade, isto é, na análise do que perpassa as três categorias¹²³, ou o que é comum e evidencia qual é o grau de consciência sobre o problema pode-se constatar:

- 1.Comer menos = menor grau de consciência. Restritivo, simplesmente a negação.
- 2.Exercícios físicos = grau moderado de negação no processo. Ainda que indiretamente, traz a questão da causa e efeito (isto é, “comeu muito, faça exercícios”).
- 3.Escolha alimentar (diferenciação = supõe grau de conhecimento sobre as propriedades alimentares e seu efeito no organismo, que vem em função da escolarização).

¹²² BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 261.

¹²³ A saber, soluções para a obesidade: dieta, exercícios físicos, escolhas alimentares e o pareamento das duas sugestões (exercícios e escolhas alimentares).

4.Soma da categoria 2 (exercícios) e 3 (escolhas) = maior grau de consciência (interação de fatores que não são estanques, mas sim inter-relacionados para solucionar o problema - é uma questão mais dinâmica na solução do problema).

Considerou-se para a atribuição do grau de consciência a maior ou menor proximidade que a criança demonstrou ter com o processo de reflexão sobre a relação direta existente entre a escolha alimentar, somada à prática esportiva para se chegar à qualidade de vida. Na primeira categoria “comer menos”, a criança demonstra o caráter restritivo e simplista de seu raciocínio: “está gordo, coma menos”. Não figura nesta construção cognitiva o processo de reflexão porque não há ação produtiva. Quando se fala de reflexão em relação à ação o ponto está em que “ *toda ação produtiva, efetiva, vem sempre acompanhada da reflexão. Na realidade, as noções não são tiradas da manipulação dos objetos simplesmente, mas da coordenação das ações do sujeito, constituindo-se numa ação-reflexão* ”¹²⁴. No entanto, quando os alunos sugerem que para prevenir a obesidade é preciso além de praticar exercícios físicos também atentar para a alimentação balanceada ou saudável é que se vê uma *ação produtiva*. Aqui a ação não é mecânica, como o foi nas vezes nas quais um aluno em frente à câmera de vídeo falava da alimentação saudável mas escondia sob a carteira um pacote de salgadinhos. Ou ainda, quando recortava e colava figuras de alimentos para confecção da pirâmide alimentar sem, no entanto, atentar para a relação direta das quantidades de alimentos a serem ingeridas e os degraus da pirâmide. Aqui se vê a construção de um conhecimento sobre vida saudável, a partir do questionamento sobre como resolver a obesidade. Não é diretiva, reprodutiva, reducionista. É uma forma questionadora de encarar a realidade. É consciente pois evidencia o *conflito cognitivo* gerado a partir do questionamento que há

¹²⁴ BECKER, F, TAGLIEBER, J.E. e ROSSO, A.J. “*A Produção do Conhecimento e a Ação Pedagógica*” IN “Educação e Realidade”. Número 23 (2) jul./dez. 1998. Porto Alegre, RS, Faculdade de Educação: UFRS, 1998. p. 63-82.

em relação ao novo objeto em contraposição com as estruturas internas prévias. Para fundamentar melhor tal argumento, apela-se para Rosso¹²⁵, quando diz:

Essa ação não é meramente física, mas desenrola-se conforme estruturação mental do indivíduo que organiza, não apenas executa. Torna-se ação do sujeito, na medida em que põe em marcha uma forma de atuar, partindo para o confronto com os dados sugeridos ou retirados de objetos, situações ou problemas. Esses dados não são incorporados passiva e automaticamente, mas são transformados, reinterpretados por esta forma de atuar.

Ou seja, o aluno que sugere que para controlar ou prevenir a obesidade seja criado o hábito da atividade física regular somada de escolhas alimentares saudáveis chega à tal sugestão por um processo de *“integração do objeto às estruturas preliminares e a elaboração de estruturas novas (...) agindo em interação com o meio”*. O professor que, através da prática concreta, consegue fazer com que o aluno desenvolva a *ação mental e reflexiva* vai estar contribuindo para que a construção cognitiva consciente e interiorizada das suas ações sobre os objetos aconteça. É nessa via de mão dupla (assimilação-acomodação) que o aluno vai *tomar consciência* que apesar de guloseimas, doces, frituras, refrigerantes serem agradáveis ao paladar, serem “gostosos”, não são bons pra a saúde, fazem engordar e conseqüentemente não condizem com a representação de alimentos saudáveis. E mais, que não bastam escolhas alimentares saudáveis para solucionar o problema da obesidade, mas também é necessário “se mexer”, fazer exercícios e “não ficar na cama só comendo besteira”. Entretanto, o número de crianças que encaixam suas respostas nessa categoria são poucas. Num total de dezesseis desenhos, apenas três mostram o pareamento entre alimentação saudável e exercícios físicos como quesito para se ter uma vida saudável. Vê-se que a representação sobre alimentação saudável em quatro dos cinco desenhos indica apenas frutas e verduras como escolhas saudáveis, não aparecendo proteínas, carboidratos ou mesmo laticínios. Outro

¹²⁵

Op.cit. p. 66.

dado importante que remete a uma questão: ao que se deve esta restrição à verduras e frutas como representantes da alimentação saudável?

A atividade seguinte, dinâmica de grupo, foi analisada levando-se em consideração dois pontos essenciais. O primeiro diz respeito ao fato de que as categorias foram elaboradas antes da aplicação do teste, na expectativa de que fossem preenchidas pelas respostas dos alunos *por associação de idéias*. O segundo ponto está relacionado ao fato de que a motivação para atividade focou principalmente o período de férias no qual as pessoas comumente se expõem mais aos alimentos ditos não-saudáveis, ao sedentarismo, e que a soma destes fatores propicia o aparecimento da obesidade. Desta maneira, considerou-se para a análise que o percentual de crianças que ligou as palavras categorizadas previamente como representativas do tema em questão, o fez sob influência ainda que discreta, da motivação para o exercício, o que torna os resultados positivos da análise menos relevantes. Mesmo assim, foi considerado que a análise feita a partir dos dados coletados é que a representação que os alunos têm sobre a relação direta entre obesidade e as formas de prevenção desta (alimentação saudável, exercícios físicos) não é clara, visto que as categorias II, III e IV que poderiam ter sido abordadas não se apresentaram para esta palavra-chave (9). Na questão do exercício físico como forma de profilaxia da obesidade e promoção à qualidade de vida, a baixa ocorrência de respostas nas categorias relacionadas, também deixa evidente que esta interrelação não é clara. E finalmente, na questão da escolha alimentar saudável, as a maioria das questões relacionadas indiretamente (1, 2, 7, 11, 12, 14) não obtiveram respostas. No entanto, nas questões 17, 18 e 20, também de relação indireta, houveram ocorrências que mostram a relação da alimentação saudável com o corpo saudável, a qualidade de vida e com a obesidade. A maior ocorrência porém, ainda é na questão diretamente ligada ao tema (16), com respostas que abordaram apenas frutas, verduras, saladas. A não ocorrência

novamente (visto já ter acontecido nas atividades anteriores em outras turmas) de respostas que contenham alimentos da categoria das proteínas ou carboidratos é um dado relevante pelo fato de que a representação de “comida saudável” parece se limitar aos alimentos de origem vegetal. A única exceção foram três alunos que responderam “tomar leite” para questão 16.

Tendo em vista que todas as categorias de análise desta atividade tiveram índices de ocorrência deficitários, a conclusão mais direta e evidente é que as representações mentais sobre vida saudável passam pela questão da alimentação saudável com presença ainda pouco notável. No entanto, observa-se que se há o investimento na formação de bons hábitos, mesmo que discreta, evidente na proposta do projeto e no material coletado durante os encontros, conseqüentemente, há também a presença de um processo de profilaxia (bastante evidente nas sugestões – produção de texto) ainda que indireta, do problema da obesidade (apesar de nesta escola os índices indicarem prevalência menor que 10% de obesidade entre os alunos¹²⁶).

Todavia, o fato que se destaca dos demais é que durante os eventos, a maioria das crianças assume a postura saudável. Tal comportamento fica claro nas entrevistas frente à câmera de vídeo, nos teatros e na confecção de cartazes. O contágio do movimento festivo que suscita o dia do evento do projeto faz com que todos, de repente, gostem de pão de cenoura, relatem que “adoram” saladas, frutas, e mais, que praticam constantemente a educação alimentar em seus lares, exigindo dos pais que façam o mesmo. Um aluno da classe de 7 anos (R.F) quando questionado sobre o charuto de repolho com proteína de soja responde que “é muito gostoso e tem muitas vitaminas faz bem pra saúde deixa a gente bem forte”. Mas gafes ocorrem, como no dia do terceiro Lanche Saudável, quando um aluno (A.S.) escondia um pacote de salgadinhos embaixo

¹²⁶Os alunos foram submetidos ao processo de pesagem e medição de altura para o cálculo do IMC (índice de massa corporal). O resultado apontou que menos de 10% deles apresentam sobrepeso e obesidade.

da carteira enquanto dava entrevista para a câmera demonstrando o quando estava satisfeito com o lanche saudável do dia. Nas observações dos dias subsequentes aos eventos, inúmeras vezes o mesmo fato aconteceu. Ao serem questionados da razão de não comerem a merenda da escola e preferirem os biscoitos recheados ou o refrigerante que haviam trazido de casa, a resposta pouco variavam na pobreza de argumentos: “é mais gostoso”, “já como bem em casa”, “prefiro este aqui”, “é só hoje...”. Este momento exemplifica muito bem o que Piaget chama de *recalque cognitivo*:

Recalcamos aqueles conteúdos de consciência que se acham em contradição com as representações, conceitos e operações de ordem superior. (...)A repressão acionada pela censura nunca se torna inconsciente sem a convivência do sujeito.¹²⁷

A evidência que se pode tirar deste fato é que no processo de construção do conhecimento, as crianças não chegam na abstração reflexiva. Vista por outro foco, a construção do conhecimento apresenta esta lacuna devido à relação entre afetividade e cognição, ou seja, conhecimento como desejo. Para explicar melhor:

Se há uma adaptação do sujeito ao meio, isto significa que o sujeito em seu todo se adapta a uma atividade de que se conhece a complexidade. Isto significa que toda a atividade do sujeito consiste em assimilar esse meio a si mesmo e a se acomodar a ele para se transformar e se reformar, a fim de assimilá-lo de novo, e assim indefinidamente. Se a adaptação, porém, se revela produtora de conhecimentos, se utiliza as estruturas de atividade, *ela não o faz somente para obter conhecimentos*. Faz isso também para ter prazer, fruição, mudar de hábitos, distrair-se, satisfazer suas necessidades, exercitar o corpo, etc.¹²⁸

É através de sucessivas tomadas de consciência, e estas seguidas de sucessivas abstrações reflexivas que a criança vai construir um número cada vez maior de formas (ou representações) em relação ao conteúdo. Estas formas é que são responsáveis pela elaboração das estruturas do pensamento formal ou ainda, (e de especial interesse nesta

¹²⁷ PIAGET (1971) p. 37, apud KESSELRING, T. “Jean Piaget”. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. p. 102-104.

¹²⁸ DOLLE, J-M. “Para além de Freud e Piaget: referenciais para novas perspectivas em Psicologia”. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. p. 98.

pesquisa) de estruturas atribuídas aos objetos e às regularidades da Natureza em que consistem as explicações causais, como na Física¹²⁹.

Quando nos tornamos conscientes de uma seqüência de ação, nós a reconstruímos num patamar mais elevado de abstração, seja de representação, seja através da linguagem ou da conceptualização. Com isso alteramos a disposição original dos elementos da ação. No pensar conceptual só elementos originalmente interligados por associações são relacionados entre si sob um determinado aspecto (...). Portanto, no pensar conceptual, elementos representativos são operativamente enlaçados.¹³⁰

Ou seja, não interagindo com o objeto (alimentação saudável), no plano real, a criança não causa o conflito cognitivo (“Como eu me alimento? Tenho uma alimentação saudável?”) que é o primeiro passo para os esquemas seguintes de acomodação (“algumas das coisas que eu como são saudáveis”) e assimilação. Conseqüentemente há uma defasagem nos processos de reequilibração e abstração. Porém deve ficar claro que só o contato físico e concreto com o objeto não basta para que haja aprendizagem. É preciso que haja *reflexão da ação*. E este é o desafio do professor. É nas ações concretas que envolvem situações do cotidiano que o aluno se expõe à reflexão da sua ação sobre o meio e de como este resultado influencia na sua vida. Isto é, ele toma consciência da própria ação.

“O mecanismo da tomada de consciência é semelhante ao do conhecimento do objeto”¹³¹. Ora, para conhecer o objeto o sujeito deve operar sobre ele. Operando, o sujeito inicia o processo de internalização da ação. Rosso¹³² explica melhor esse processo:

A ação não é meramente material e verificável do exterior, mas é progressivamente uma ação interiorizada, envolvendo o aspecto ativo, atuante da inteligência, que transforma e modifica os dados que o indivíduo põe em ação ao conhecer. Cognitivamente, entre as muitas acepções dadas, constitui-se em operação, podendo significar, construir, transformar, incorporar, modificar. As operações manifestam a inteligência atuando, funcionando, desenvolvendo-se como uma totalidade resultante da assimilação e da acomodação.

¹²⁹ Op. cit. RAMOZZI-CHIAROTTINO (1994) p. 70.

¹³⁰ Op. cit. KESSELRING (1993) p. 103.

¹³¹ BECKER, F. “Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire”. Rio de Janeiro: DP&A Editora e Palmarinca, 1997. 2ª edição. p. 100.

¹³² Op. cit. BECKER, F., ROSSO, A. J. e TAGLIEBER, J. E. (1998) p. 67.

Nesta perspectiva, a aprendizagem veste uma roupagem dinâmica de *movimento, ação, saber-fazer e fazer-saber*. Numa discussão de conceitos entre Paulo Freire e Jean Piaget, conscientização e tomada de consciência respectivamente, também se colocam como teorias que

rejeitam pelos seus próprios fundamentos, qualquer hipótese de uma educação – especialmente, de uma aprendizagem – que tenha, de um lado, um transmissor ativo e, de outro, um receptor passivo. Ou a aprendizagem realiza-se em forma de um processo de interação sujeito-objeto (ou sujeito-sujeito), ou nada tem a ver com estes dois autores.¹³³

Para Freire “o homem é um corpo consciente”, ou seja, a tomada de consciência se faz pela ação. Nesta pesquisa, a tomada de consciência não se dá, como poderia acontecer, pela razão que a idéia de educação alimentar é passada sem a ação sobre o objeto (apesar dos teatrinhos, das colagens e cartazes), pois para tanto seria necessária que tal ação se desse no real sentido do tema: na alimentação, na manipulação dos alimentos, e não na representação que se tem dos mesmos. Pois, a representação, segundo Piaget, e também segundo Kant, é um produto do conhecimento e este, vem da ação, se constrói por ela. Então, se a educação alimentar fosse feita com aulas práticas de culinária, de plantação em hortas orgânicas, manipulação enfim, é que se teria a chance da ação, que propiciaria a *ação mental e interiorizada*, da operação para a aprendizagem, para a construção do saber. Se esta hipótese fosse colocada em prática (aulas de culinária, plantação), a criança poderia se construir o conhecimento do sujeito sobre o objeto e sobre si mesmo. Para defender este ponto, ROSSO¹³⁴ considera que:

O modelo epistemológico piagetiano defende que o conhecimento não existe como uma entidade autônoma, mas como construção progressiva, fruto das interações que ocorrem entre o sujeito e o objeto, nas quais tanto sujeito como objeto são

¹³³ BECKER (1997), p.105.

¹³⁴ ROSSO, A. J. “*A correlação no ensino de Biologia: implicações psicopedagógicas e epistemológicas*”. Florianópolis, SC: UFSC, 1998. p. 93.

construídos no ato de conhecer; o conhecimento não é dado, pronto, acabado; ele é uma construção.

Utilizando hipoteticamente o processo de letramento: “capacidade de utilizar conhecimento científico, de identificar questões, de tirar conclusões baseadas em evidências para compreender o mundo natural e contribuir para a tomada de decisões sobre ele e sobre as mudanças que nele provoca a atividade humana”, (ou de “educar para a vida”¹³⁵), pode-se considerar que ao ser instruída sobre a inclusão de alimentos saudáveis em sua dieta, a criança ao interagir com o objeto, conhecendo-o, assimilando-o seria capaz de promover a mudança dos próprios hábitos a partir de questionamentos sobre a própria conduta alimentar. Tal questionamento partiria do conflito cognitivo que nasce do conhecimento científico adquirido (baseado em evidências como as propriedades dos alimentos, hábitos saudáveis de vida, obesidade infantil, exercícios físicos) e da tomada de consciência sobre as próprias ações. O ensino do tema, para que pudesse prover este processo, deveria ultrapassar o âmbito informativo e repetitivo de informações, para que na problematização e no conflito dos hábitos e atitudes alimentares, promovesse a tomada de decisões frente ao alimento/corpo saudável. E essa idéia sugere o Construtivismo como base teórica de ação docente:

Para a visão construtivista o conhecimento não está pronto, mas está sujeito às *contínuas ultrapassagens das elaborações sucessivas* (Piaget, 1994:11); só pode ser concebido como um tornar-se conhecimento, por meio de ações e situações que compõem e dão sentido às ações do aluno. Sendo assim, assumir uma prática construtivista significa dar oportunidade ao aluno de refazer, reconstruir, reinventar, por meio das operações, os conhecimentos e as formas de conhecer o mundo, que não estão dados, prontos, como conhecimento aos alunos.¹³⁶

Segundo os PCN's do ensino de Ciências os “Temas Transversais” que tratam da alimentação saudável podem promover e efetivar a educação para a saúde¹³⁷, porém fica a

¹³⁵ OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), “*Conhecimentos e Atitudes para a Vida: Resultados do PISA 2000*. 1ª. ed. São Paulo: Moderna, 2003. p. 24.

¹³⁶ Op. cit. BECKER, ROSSO e TAGLIEBER (1998) p. 72-73.

¹³⁷ “A educação para a Saúde não cumpre o papel de substituir as mudanças estruturais da sociedade necessárias para a garantia da qualidade de vida e saúde, mas pode contribuir decisivamente para sua

dúvida se tal promoção não dependerá também e principalmente da maneira com que o professor irá trabalhar o tema. Terá ele na sua formação condições necessárias para tal questionamento e ação pedagógica?

A inter-relação da educação e da educação para saúde ainda fica mais evidente ao abordar-se o tema da obesidade e da educação alimentar no contexto de doença e profilaxia. Segundo os PCN's o aluno sente dificuldade em aplicar o conteúdo teórico na prática concreta da vida cotidiana, pois não há no currículo regular qualquer espécie de ênfase para que o aluno construa o conhecimento de que *“as condições de vida que favorecem a instalação de doenças também podem ser modificadas”*.¹³⁸ O fator interdisciplinar que alcança este tema colabora para que conceitos sobre vida saudável e alimentação sejam trabalhados em diversas áreas da construção do conhecimento, o que leva à discussão da interdisciplinariedade que este tema pode alcançar. Tal abordagem multidirecional tem a contribuir não somente na formação de conceitos da criança como também na criação de atitudes saudáveis para a vida. Mas para tanto, é preciso pensar novamente na maneira que o currículo e a performance docente acontecem, o quanto estão de acordo com a realidade da criança e de seus esquemas:

O ensino que, no seu planejamento, levar em consideração as estruturas mentais reais e virtuais dos alunos e adequar atividades desafiadoras à aprendizagem nas noções envolvidas estará potencializando o desenvolvimento da inteligência, acompanhado da possibilidade de o aluno aprender mais e sempre, dispensando a tutela do professor (ou de um livro-texto). Em caso contrário, o aluno padecerá pelo embotamento mental, sendo portador de um 'pacote' estático de conhecimentos, sujeitos à corrosão espacial temporal e à dependência permanente de alguma fonte e/ou pessoa que o informe, como no caso da 'memorização figurativa'.¹³⁹

efetivação. (...) A despeito de que educar para a saúde seja responsabilidade de muitas outras instâncias, em especial dos próprios serviços de saúde, a escola ainda é a instituição que, privilegiadamente, pode se transformar num espaço genuíno de promoção da saúde”. Op. cit. BRASIL. p. 259.

¹³⁸ Op. cit. BRASIL (1998), p. 258-259.

¹³⁹ Op. cit. ROSSO (1998), p. 93.

Os atuais PCN's do Ensino de Ciências falham na sua proposta de *“articular conhecimentos e atitudes, aptidões, comportamentos e práticas pessoais que possam ser aplicados e compartilhados com sociedade em geral”*¹⁴⁰. Ao não se revelar suficiente para que comportamentos saudáveis de vida sejam adquiridos a partir dos questionamentos advindos do conhecimento teórico e prático trabalhado nas escolas, o ensino de Ciências deixa clara a lacuna na formação do aluno no que se refere à construção do pensamento científico. A partir desta conclusão é iminente e imprescindível a revisão das políticas educacionais e dos planos de curso dos temas transversais para que o “educar para a vida” constitua uma ação efetiva. Ações como a Lei 14423¹⁴¹ e o projeto “Lanche Saudável” são muito bem vindas. A Lei é oficialmente cumprida (pois não se vêem frituras, refrigerantes ou guloseimas nas cantinas). De outro lado, há o cardápio monótono da Merenda Escolar, que conta apenas com cinco legumes, nenhuma fruta e grande quantidade de carboidratos processados. As proteínas também são pobres. A inadaptação dos profissionais de Nutrição em trabalhar na Merenda Escolar, deve-se principalmente a este fator.

Iniciativas bem sucedidas têm sido vistas com crianças das séries iniciais tendo aulas práticas, hortas e educação alimentar na escola. A Prefeitura da cidade de Florianópolis através da Coordenadoria de Alimentação Escolar da Secretaria Municipal de Educação com o Projeto “Alimentação Escolar Inclusiva: Atenção Especial aos Alunos

¹⁴⁰ Op. cit. BRASIL, 1998, p.259.

¹⁴¹ A Lei Estadual nº 14423 de 02 de junho de 2004, publicada no Diário Oficial 6743 de 3 de junho 2004, e que dispõe “que os serviços de lanches nas unidades educacionais públicas e privadas que atendam a educação básica, localizadas no Estado, deverão obedecer a padrões de qualidade nutricional e de vida, indispensáveis à saúde dos alunos”, tem pouco mais de 1 ano. Vale lembrar que em estados como Santa Catarina e Rio de Janeiro, tal lei já existe há mais de 4 anos. (fonte: site da web: [http://: www.pr.gov.br](http://www.pr.gov.br). Legislação, - Histórico, - Lei 14423, download, acesso em 14/09/2004 às 14h).

Portadores de Doença Celíaca”. O projeto é mantido pelo governo municipal em escolas de séries iniciais e funciona desde agosto de 2005. As crianças aprendem a manipular os alimentos, aprendendo sobre suas propriedades (principalmente no que diz respeito aos componentes que devem ser evitados pelas crianças portadoras de doença celíaca), a higiene no manuseio, plantam hortas e colhem os frutos que vão para o preparo da merenda. Servem uns aos outros, e a comida toma outro valor quando servida pelo colega. Mas iniciativas como esta ainda são raras.

O projeto Lanche Saudável é jovem (apenas pouco mais de um ano), mas já mostra frutos: alguns poucos alunos questionam a merenda e o consumo de alimentos que figuram como não saudáveis. Porém tentativas como estas amenizam, mas não solucionam o problema, e não isentam a responsabilidade das diretrizes educacionais em cultivar um olhar mais atento para este quadro, já que, somente com este olhar é que se conseguirá fazer com que o direito à educação seja uma realidade na íntegra e atinja seu objetivo maior que é o *educar para a vida*.

CONSIDERAÇÕES

A investigação que aqui se apresenta permite que, ao ser concluída, se retomem objetivos e hipóteses em confronto com conclusões viáveis.

Quanto ao problema inicialmente levantado: “onde está a falha na construção do conhecimento sobre alimentação saudável?”. Observou-se pela análise dos dados em justaposição com a teoria de Piaget que todo conhecimento implica na interação com o objeto, sua manipulação, para que ocorra a *ação mental interiorizada, reflexiva*, para que através de sucessivas *tomadas de consciência* dos próprios mecanismos de ação se construa o saber, ou seja, se faça a aprendizagem. No entanto, este processo de aproximação com o objeto se faz também pelo desejo de conhecer melhor o objeto, ou seja, a interação só é possível se há afetividade envolvida. O conhecimento como desejo implica em que ao perceber o objeto e tentar compreendê-lo, o sujeito o fará não só pela instrumentalização objetual subsequente à esta compreensão, mas sim e também pelo prazer que este processo trará para a própria vida, como a fruição, a mudança de hábitos, a satisfação de suas necessidades. Quando é mencionado que tanto Paulo Freire, quanto Jean Piaget, em suas teorias não admitem o modelo de aprendizagem de um instrutor ativo e um receptor passivo, essa condição *a priori* de contato objetual fica clara. No que diz respeito às conexões que os alunos fazem entre os temas saúde e prática esportiva, saúde e alimentação equilibrada, são noções do objeto, sem dúvida. Porém a aprendizagem jamais se faz *do zero* e para que ela exista as representações também devem estar em contínuo movimento de evolução. Tal evolução também somente se construirá na ação com o meio (objeto) e no conhecimento como desejo, “desejo de satisfação”. Desta forma, pode-se dizer que o objetivo principal de se tentar esclarecer a falha na construção do conhecimento e, conseqüentemente, da educação alimentar, foi

alcançado: a falha está na falta do contato objetal (pois o que não vemos, pela proximidade, também não desejamos, e, se não desejamos, não temos interesse, não questionamos ou mesmo refletimos sobre, isto é não temos vontade de conhecer).

No que diz respeito às hipóteses pode-se dizer que em relação aos professores e sua formação para atender às demandas da educação nutricional e alimentar o que se vê é pouca ou nenhuma preparação acadêmica para trabalhar o tema alimentação saudável de maneira dinâmica e criativa. Todas concordam que é um tópico importante, que é assunto emergencial como profilaxia e mesmo urgente como tentativa de controlar a obesidade infantil que se instala nas escolas atualmente e já é visto como problema de Saúde Pública. Mas as atitudes perante à falha na própria formação ainda são tímidas. Das seis entrevistadas, apenas duas colaboraram efetivamente em todos os eventos do Projeto “Lanche Saudável”. Quanto à outra hipótese, referente ao aluno, ela foi confirmada, e realmente a falta de oportunidades para aprender mais sobre alimentos, seu manuseio, preparo, aquisição, é a chave para que o conhecimento seja construído e a educação alimentar seja eficaz.

O estudo dos temas “educação alimentar”, “obesidade infantil”, “alimentação, cultura e história” tem estado presentes significativamente na vida das pessoas há pelo menos duas décadas. Em julho de 2006, com a leitura do livro intitulado “Por que as mulheres vivem mais que os homens? E o que eles podem aprender com elas” da Dra. Royda Crowe¹⁴², foi vislumbrado um novo campo de interesse para a educação alimentar que é a terceira idade. Se a maior preocupação da atualidade é a saúde, *envelhecer com saúde* passa a ser, naturalmente, a preocupação do futuro. Feito o primeiro contato com o

¹⁴² Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1999. 258p.

a autora Dra Royda e ela respondeu dizendo que se a intenção na continuidade desta pesquisa é investigar esta faixa da população, o caminho certo é mesmo este. As possibilidades são inúmeras e se abrem outras a cada dia, pois a corporalidade e a saúde de maneira geral, física e psíquica são campos a serem desbravados pela Educação e Psicologia. Com este intento é que hoje há dois grupos virtuais de discussão e pesquisa, com temas correlatos. O primeiro é “Corporalidade e Educação”¹⁴³, criado em setembro de 2006 como meta para a integração dos cursos de Psicologia, Educação Física e Pedagogia de uma faculdade local, e ainda, em parceria com o Curso de Nutrição de outra Instituição. A proposta do projeto é a investigação do corpo no espaço escolar, seja o corpo que não atende às exigências da maioria e é discriminado, seja o corpo que precisa de atenção porque tem necessidades especiais, seja o corpo que busca a perfeição. O segundo grupo de pesquisa é o de “Alimentação em Ponta Grossa”¹⁴⁴, cujo foco é o estudo dos aspectos sócio-históricos e emocionais que envolvem a alimentação.

A pesquisa seja ela focando a infância, seja trabalhando a terceira idade já tem nestes grupos a certeza da continuidade, pois apesar das dificuldades que se apresentam no percurso do trabalho de pesquisador, apesar de concordância de visões com o Prof. Ademir Rosso quando ele diz que fazer pesquisa é “tirar leite de pedra”, quando se consegue chegar às confirmações daquilo que se suspeitava, a satisfação é tamanha que compensa o esforço.

O caráter temporário desta pesquisa é claro: cada vez mais o olhar contemporâneo se volta para a manutenção da saúde, do corpo *ideal*, enfim, da vida. Preparar a geração

¹⁴³ Para acessar a *homepage* do grupo, o endereço eletrônico é: <http://br.groups.yahoo.com/group/corpoeduc>

¹⁴⁴ Para acessar a *homepage* do grupo, o endereço eletrônico é: <http://br.groups.yahoo.com/group/alimentacaopontagrossa>

futura para que viva mais, com mais qualidade passa de *missão* para *obrigação*, no sentido de *sobrevivência da espécie humana*. A Ciência aposta, num futuro muito próximo, na criação do *super-homem*: bonito, saudável, muito inteligente...enfim, perfeito, quase um deus, ou ainda, a imagem viva de Deus. Seja pela clonagem, seja pela seleção genética, seja pela educação para a vida, a proposta de realidade para a próxima década é a saúde, de beleza inerente. E como toda proposta, exige preparo. Ainda são raras as tentativas de profilaxia para a manutenção da saúde voltadas para a infância. Mas, este quadro tende a mudar, principalmente se a Educação tomar seu posicionamento como principal formadora de *atitudes para a vida*.

Muito se tem discutido desde a segunda metade do século XX sobre o papel da Educação como *transformadora*, a partir da idéia de que o indivíduo educado não é somente aquele que recebeu passivamente a informação, mas aquele que consegue utilizar tal informação na vida, *fora da escola*.

Cabe ao professor transformador, ao pesquisador abraçar esta causa. Afinal, foram milênios na tentativa de entender o desenvolvimento do intelecto infantil. Talvez tenha chegado o momento de encarar que esse entendimento só, não basta. O homem pós-moderno precisa despertar o desejo de ter o corpo entendido, pesquisado, questionado. E aqui, mais uma vez, pode-se apelar para a teoria piagetiana da Tomada de Consciência: é chegado o momento de agir sobre o próprio corpo (e também sobre o corpo do outro para entendê-lo). Apesar deste movimento suscitar resistência, (pois não é fácil e imediato este olhar-se no espelho), ele se torna cada vez mais necessário. O profissional educador, na sua caminhada *educa, torna o homem, mais homem*, para Platão, ou ainda, educa quando

ensina a pensar; e não quando ensina pensamentos, como diz Kant¹⁴⁵. Isto é, proporciona o desenvolvimento da capacidade de ao olhar para si, se reconhecer como tal, se reconhecer como *educado*, ou melhor, ainda, como *civilizado*. Esta civilização implica num constante questionamento ao que se é, se tem e se faz. Abriga o que Piaget chama de *reflexão*¹⁴⁶.

O professor-transformador acata esta missão *civilizatória*. Ao acatá-la modifica o meio, transforma-o, como diz Piaget, e obtém o conhecimento neste diálogo com o objeto, que a escola pode deixar de ser um espaço de transmissão de conhecimento, para se *transformar* num lugar de *construção de conhecimento*.

Trabalhos como esse que aqui se encerra temporariamente, são tentativas tímidas ainda para mudar uma realidade tão forte: a desatenção do homem contemporâneo à falta de qualidade e respeito à própria vida, ao próprio corpo, ao próprio planeta. Quando houverem esforços de maior porte, mais significativos, sejam eles emergenciais ou profiláticos é que será o momento de questionamentos das atitudes e das ações. Será a grande “tomada de consciência” da pós-modernidade que servirá de base para que ações efetivas nas gerações futuras tomem consistência e aconteçam.

¹⁴⁵ SIMÕES, A. “*Que é educar? Ainda a propósito do conceito de educação*” in “Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXIX, nº 2, 1995, 3-23.

¹⁴⁶ Piaget propõe *abstração reflexiva* como um dos sentidos de ‘refletir’: “*refletir é formar a imagem de algo numa ‘superfície’*. O que é abstraído de um nível passa a (ou se reflete em) outro nível – da ação à representação ou da representação à conceitualização, ou daí à operação em níveis sucessivos”. GARCIA, R. “*O conhecimento em construção*”. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002, 82.

REFERÊNCIAS

- ATKINSON, R. et al. *“Introdução à Psicologia”*. 12ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- BAUDRILLARD, J. *“A Sociedade de Consumo”*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.
- BAUMAN, Z. *“Modernidade Líquida”*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001 .
- BECKER, F, TAGLIEBER, J.E. e ROSSO, A.J. *“A Produção do Conhecimento e a Ação Pedagógica”* IN “Educação e Realidade”. Número 23 (2) jul./dez. 1998. Porto Alegre, RS, Faculdade de Educação: UFRS, 1998.
- BECKER, F. *“A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar”*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. *“Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire”*. Rio de Janeiro: DP&A Editora e Palmarinca, 1997. 2ª edição. BECKER, Fernando. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BELUZZO, R. e HECK, M. *“Cozinha dos Imigrantes – Memórias e Receitas”*. São Paulo: Melhoramentos, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989.
- BRASIL – PROGRAMA FOME ZERO. *“Cartilha da Nutrição Fome Zero”*. Caderno do Professor. São Paulo: Globo Cochrane Editora, 2001.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

- CHIAROTINI, Z.R. *“Em busca do Sentido da Obra de Jean Piaget”*. São Paulo: Ática, 1994.
- CROWN, R. *“Por que as mulheres vivem mais que os homens, e o que eles podem aprender com elas”*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1999.
- DAMASCENO, Athos. *“Breve Notícia e Ligeiras Considerações acerca da Arte Doceira do Rio Grande do Sul”*. Rio de Janeiro: Globo, 1959 *“Breve Notícia da Arte Doceira e da Cozinha Gaúcha”*. Rio de Janeiro: Globo, 1959.
- DAVANCO, G. M. et al., *“Conhecimentos, atitudes e práticas de professores de ciclo básico, expostos e não expostos a Curso de Educação Nutricional”*. Revista de Nutrição. vol.17 no.2 Campinas Apr./June 2004.
- DEMETERCO, S. M.S. e SANTOS, C.R.A. *“Doces Lembranças: cadernos de receitas e comensalidade – Curitiba 1900 – 1950*. Dissertação de Mestrado. DPGHIS/UFPR, 1998.
- DOLLE, J-M. *“Para além de Freud e Piaget: referenciais para novas perspectivas em Psicologia”*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- DOUGLAS, M., *Les structures du culinaire* [Communications, nº 31m 1979.
- FLANDRIN, J-L. & MONTANARI, M. *“História da Alimentação”*. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.
- FRANCO, Ariovaldo. *“De caçador a gourmet: uma história da gastronomia”*. 2ª. ed. rev. São Paulo: Editora SENAC, 2001.
- FRANCO, M.A.S., *“Pedagogia da pesquisa-ação”*. IN Revista da Faculdade de Educação/UFBA. “Educação e Pesquisa”. São Paulo, v.31, n.3.p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em www.snbu2006.ufba.br/soae. Acesso em 03/02/2007 às 23h.
- GARCIA, R. *“O conhecimento em construção”*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002,
- GIL, A. C. , *“Métodos e Técnicas de Pesquisa Social”*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HATFIELD, E. & SPRECHER, S., “*Weighty Issues*” in “*Mirror, Mirror – The importance of looks in everyday life*”. State University of New York Press, Albany. 1986.

KESSELRING, T. “*Jean Piaget*”. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LAWSON, A. E. “*Science teaching and the development of thinking*”. Belmont, CA. USA: International Thomsom Publishing, 1995. [O Ensino de Ciências e o Desenvolvimento do Pensamento – em inglês no original].

McLAREN, P.L. “*A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*”. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENEZES, O. A., “*Obesidade: motivações inconscientes*”. São Paulo: Paulus, 1998.

NOBRE et al., ”Prevalências de sobrepeso, obesidade e hábitos de vida associados ao risco cardiovascular em alunos do ensino fundamental”. Rev. Assoc. Med. Bras. vol.52 no.2 São Paulo Mar./Apr. 2006.

NÓBREGA, T. P. da , “*Qual o lugar do corpo na Educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo*”. IN Revista de Ciência da Educação. “Educação e Sociedade”. v. 26. n. 91. Maio/Ago. 2005.

OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), “*Conhecimentos e Atitudes para a Vida: Resultados do PISA 2000*. 1ª. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

PARANÁ, *download* da lei acessar: www.pr.gov.br. Legislação, - Histórico, - Lei 14423, *download*, acesso em 14/09/2004 às 14h).

PIAGET, J. “*A construção do real na criança*”. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. “*La Toma de Consciência*”. Madrid, Espanha: Ediciones Morata, 1981.

_____. “*Para onde vai a Educação*”. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1994. 12ª edição.

PROST, Antoine. “O corpo e o enigma sexual” IN PROST, A.& VICENT, G. (orgs), “*A História da Vida Privada V: da Primeira Guerra aos nossos dias*”. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. “*Em busca do sentido na obra de Jean Piaget*”. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1994.

RODRIGUES, E. M. e BOOG, M. C. F., “*Problematização como estratégia de educação nutricional com adolescentes obesos*”. Caderno de Saúde Pública. vol.22 no.5 Rio de Janeiro May 2006.;

ROSSO, A. J. “*A correlação no ensino de Biologia: implicações psicopedagógicas e epistemológicas*”. Florianópolis, SC: UFSC, 1998.

SANTOS, L. A. S. , “Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis”. Rev. Nutr. vol.18 no.5 Campinas Sept./Oct. 2005.

SAVARIN, B. “*A Fisiologia do Gosto*”. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVELI, E. de L. , “*Leitura na Escola: as representações e práticas de professores*”. Curitiba: Fortun Granchelli, 2003.

SEGATTO, C. E PEREIRA, P., *Obesidade Zero* in *Revista Época*, nº 275. Ed. Globo.

SIMÕES, A. “*Que é educar? Ainda a propósito do conceito de educação*” in “*Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIX, nº 2, 1995.

SOUZA LEÃO, L. et al. , “*Prevalência de obesidade infantil em escolares de Salvador*”. Disponível no site: www.abeso.org.br. Acesso em 12/10/2005, 18h.

STEINGARTEN, J., “*O homem que comeu de tudo – feitos gastronômicos do crítico da Vogue*”. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

TEIXEIRA, A.S., “A pedagogia de Dewey” in DEWEY, John. *Vida e Educação*. 7ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 1971. (prefácio).

WILLETT, W, “TABUS ALIMENTARES” - *Alimentos Espirituais* IN “*Comida*”.
Suplemento Especial “World Media”. Folha de São Paulo. 20/09/1996.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Report of a WHO Consultation on Obesity.
Preventing and managing the global epidemic. WHO, Geneve, 1998.

**Artigos sem autoria declarada:*

“Golpe no Colesterol” in *Revista Época*, nº 271, julho de 2003.

“*Seleções do Reader’s Digest*”, fevereiro de 1959. Artigo assinado por Patrícia e Ron
Deutsch.

ANEXOS

ANEXO 1 – RECEITAS DO SEGUNDO EVENTO “LANCHE SAUDÁVEL”.

ESCOLA MUNICIPAL LAGOA DOURADA
PROJETO "LANCHE SAUDÁVEL" IIª . EDIÇÃO

Data: 21/06/05

ALIMENTAÇÃO DO DIA:

Charuto de repolho, recheado com carne moída e proteína de soja.

Ingredientes: repolho, carne moída e proteína de soja.

Modo de Preparo: Cozinhar o arroz, ferver as folhas de repolho. Misturar o arroz, carne moída temperada e proteína de soja. Colocar uma colher da mistura em cada folha de repolho, enrolar em forma de charuto. Cozinhar os charutos ao molho.

BOM APETITE!!!

Nosso lanche é rico em:

* *Carne moída:* vitamina A, B1, B2

B5 e vitamina C, além de fósforo, potássio e cálcio.

* *Arroz:* 76% glicídios, proteção antitóxica

* *Farinha de Soja:* 39% proteína e vitamina B1 e B2. Previne diabetes, stress, doença de pele, debilidade.

CURIOSIDADE:

Os romanos tinham o repolho como "remédio", bom para o crescimento de cabelo, úlcera, estômago, nevralgias dentárias, hemorróidas, intestino.

REPOLHO	CARNE	MOÍDA							
	PROTEÍNA	DE	SOJA	ARROZ					
CHEIRO	VERDE	VITAMINAS:	A	C	B1	B2	B5		
	PROJETO	LANCHE	SAUDÁVEL						
LAGOA	DOURADA	JUNHO							
FOSFÓRO	POTÁSSIO	CÁLCIO							

ANEXO 2 – CÉDULA PARA VOTAÇÃO DO PRATO DO TERCEIRO EVENTO DO PROJETO.

ESCOLA LAGOA DOURADA

PROJETO LANCHE SAUDÁVEL

() **"Estrogonofre vegetariano,
com arroz branco e salada de pepino"**

* cenoura, batata, abobrinha,
tomate, palmito, cebola,
catchup, manteiga,
creme de leite

() **"Polenta Nutritiva
e salada de pepino"**

* talos picados, folhas picadas, legumes
picados, cebola, alho, fubá, sal, leite e óleo



ANEXO 3 – RECEITAS VARIADAS DO PROJETO.

ESCOLA MUNICIPAL LAGOA DOURADA - Educação Infantil e Ensino Fundamental

PROJETO LANCHE SAUDÁVEL

RECEITAS

<u>PATÊ DE LEGUMES</u> 1 copo de maionese 1 cebola picada 1 abobrinha ralada 1 cenoura ralada 6 vagens picadas 1/2 repolho picado cheiro verde a gosto 1 peito de frango cozido e desfiado óleo leite amido de milho Refogue a cebola, abobrinha, a cenoura, o repolho e as vagens com 1 xícara de água. Depois engrosse com 02 colheres de amido de milho, acrescente sal e cheiro-verde, junte a maionese depois que estiver frio e o peito de frango.	<u>MAIONESE SEM OVOS</u> - 1/2 xícara de leite cru 1 colher de (sopa) de suco de limão 1/2 cenoura pequena cozida e fria sal a gosto óleo até dar ponto Bata todos os ingredientes no liquidificador para depois acrescentar o óleo. O ponto correto é quando a faca do liquidificador não rodar mais.
<u>SUCO DE LARANJA e CENOURA</u> - Suco de laranja, água, açúcar a gosto, gelo 1 cenoura média crua e ralada Bater tudo no liquidificador, adoçar e sirva gelado.	<u>PÃO DE CENOURA / BETERRABA</u> - 1 colher rasa de sal 3 colheres de açúcar 1 xícara de óleo 02 beterrabas grandes cozidas ou 02 cenouras 1 copo de água (própria água do cozimento) 2 colheres de fermento trigo até dar ponto. OBS.: A água é para colocar no liquidificador para triturar a cenoura ou a beterraba.
<u>ESTROGONOFE VEGETARIANO</u> * 03 xícaras de cenouras refogadas e partidas em palitinhos; * 03 batatinhas e 02 abobrinhas cozidas * sal, 02 colheres de sopa de manteiga * 06 tomates peneirados depois de cozidos * 01 lata de cogumelos * 01 lata pequena de palmito * 01 cebola grande picada, * 01 colher de sopa de catchup * 01 lata de creme de leite Doure a cebola na manteiga, junte-a à cenoura, as batatinhas e abobrinhas já cozidas, e ao palmito escorrido e picado. Adicione em seguida os tomates e o catchup e deixe ferver por 5 minutos.	<u>CHARUTO DE REPOLHO</u> Um repolho grande. 300g de carne moída Cebola, alho, cheiro verde. 2 xícaras de arroz cozido 1 xícara de PTS (proteína de soja texturizada). Molho de tomate temperado. Deixar de molho a PTS. Refogar a carne com os panela com água fervente. A medida que for cozinhando o repolho, ir destacando as folhas sem arrebatá-las. Juntar a PTS com a carne e retirar do fogo. Misturar o arroz. as folhas de repolho e enrolar como trouxinha. Colocar em panela de pressão e cozinhar os Recheiar charutos. Depois de macios servir com o molho de tomate temperado. BOM APETITE! LEMBRE-SE QUE A ALIMENTAÇÃO

Adicione por último os cogumelos e o creme de leite.

Misture bem e sirva acompanhado de arroz branco.

SAUDÁVEL COMEÇA COM OS ALIMENTOS QUE VOCÊ TEM EM CASA. BASTA QUE SEJAM BEM PREPARADOS, FRESCOS E QUE NÃO FALTE O PRINCIPAL INGREDIENTE: "CARINHO".

ANEXO 4 – RESUMO TRABALHADO EM SALA COM OS ALUNOS

ESCOLA MUNICIPAL LAGOA DOURADA *** PROJETO LANCHE SAUDÁVEL ***

26/08/05

De onde vem o alimento?

Os alimentos necessários à nossa sobrevivência são de origem: animal, vegetal e mineral.

Origem animal: Leite, ovos e carnes (boi, porco, aves, peixes);

Origem vegetal: As mais diversas plantas, desde a semente até os frutos: arroz, feijão, milho, mandioca, batata, cenoura, alface, tomate, laranja, banana, mamão, abacate, etc.

Origem mineral: Água, sal, cálcio e ferro. De acordo com a função que desempenham no

organismo humano, os alimentos podem ser classificados em três grupos principais:

- 1- **Construtores:** pertencem a este grupo os alimentos ricos em proteínas, como leite, queijo, ovos, carne, frango e peixe(origem animal), além de soja, ervilha, lentilha e feijão(origem vegetal). As proteínas são compostos que constituem o principal componente dos organismos vivos. Elas são fundamentais para o crescimento e, se o nosso corpo fosse uma casa, poderíamos comparar as proteínas aos tijolos que usamos na construção.
- 2- **Energéticos:** estão na categoria, arroz, milho, macarrão, pão, batata, mandioca, farinhas, açúcares, bolos e mel, ou seja alimentos que contêm carboidratos, compostos orgânicos que nos dão energia para trabalhar, estudar e brincar. Existem também os alimentos superenergéticos, que possuem grande quantidade de gordura e açúcar e, por isso, devem ser consumidos com moderação. São eles manteiga, margarina, creme de leite, óleos, bolos confeitados, sorvetes cremosos, chocolates, refrigerantes, balas, chicletes e salgadinhos. Os alimentos energéticos podem ser comparados com a energia elétrica de uma casa, que faz funcionar lâmpadas e aparelhos eletrônicos.
- 3- **Reguladores:** Formados por vitaminas, fibras, minerais e água, os alimentos desta categoria hidratam o corpo, deixando cabelos brilhantes, unhas fortes e pele macia. São encontrados em verduras, legumes e frutas. As fibras ajudam na digestão, facilitando o movimento dos alimentos pelo aparelho digestivo, e no bom funcionamento do intestino. Os alimentos reguladores podem ser comparados ao cimento, que une os tijolos da casa, porque contribuem para que haja uma relação de equilíbrio entre os alimentos e o nosso organismo.

E as guloseimas? O consumo de guloseimas como doces e salgadinhos não é proibido, desde que sem exagero e, portanto, muita atenção às seguintes recomendações:

- 1- As pessoas nunca devem substituir as refeições por guloseimas;
- 2- É preciso escovar muito bem os dentes após comer alimentos com muito açúcar;
- 3- As guloseimas não fornecem todos os nutrientes que o organismo necessita. Ao contrário, são ricas em energia e pobres em nutrientes muito importantes, como vitaminas e minerais.

A alimentação ideal: Uma alimentação equilibrada é composta de alimentos que fazem parte de cada um desses grupos: construtores, energéticos e reguladores. A pirâmide alimentar representa todos esses grupos e serve como guia para nos auxiliar na escolha do que vamos consumir. Devemos comer em maior quantidade os alimentos que estão na base da pirâmide e em menor quantidade os que ficam no topo.

ANEXO 5 – FICHA DE AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES.

ESCOLA LAGOA DOURADA

PROJETO LANCHE SAUDÁVEL

AVALIAÇÃO

Você gostou do Lanche Saudável
de Estrogonofe Vegetariano

SIM  NÃO

Comente com suas palavras: 

ANEXO 6 – PRODUÇÃO DE TEXTO SOBRE SOLUÇÕES PARA A OBESIDADE

Obesidade

A Obesidade é um problema que afeta milhares de Brasileiros. tirando as grandes massas de pessoas que vivem na miséria, (~~90%~~) 30% daqueles que podem ter uma mesa farta, tem problemas de sobre peso. para melhorar o problema da obesidade eu, gostaria de sugerir que... não coma muito e faça exercícios, fazer uma dieta balanceada, não ficar só deitado na cama comendo porcaria.

Obesidade

A obesidade é um problema que afeta milhares de brasileiros. Tirando a grande massa de pessoas que vivem na miséria, 30% daqueles que podem ter uma mesa farta, tem problemas de sobre-peso. Para melhorar o problema da obesidade eu, Adam Bruno do Carmo Santos sugiro que:

Comam menos, façam exercícios, ter uma dieta balanceada, comer coisas saudáveis, como saladas, frutas, etc...

ANEXO 8 – FOTOS DA I FEIRA DE ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL DE PONTA GROSSA

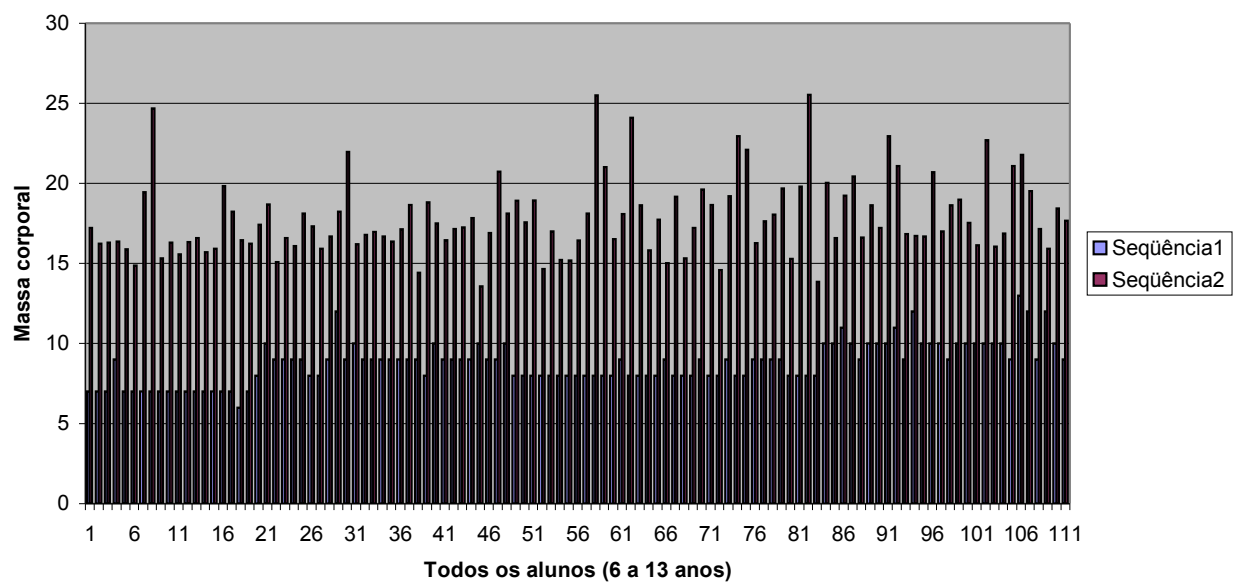


ANEXO 9



ANEXO 10

Índice de Massa Corporal Escola Municipal Lagoa Dourada



ANEXO 11

ENTREVISTAS COM PROFESSORAS

QUESTIONÁRIO

- 1) Como trabalha o tema “alimentação saudável”?
- 2) Já trabalhou o tema antes do projeto “Lanche Saudável”?
- 3) Sentiu diferença significativa na aprendizagem dos conteúdos relativos à aquisição de hábitos saudáveis de vida como alimentação saudável após a criação e implantação do projeto?
- 4) Na sua formação como professora, teve alguma disciplina que tratasse dos assuntos “Hábitos Saudáveis de Vida”, “Alimentação Saudável” e “Obesidade Infantil”?
- 5) Como você avalia o projeto “Lanche Saudável”? Que sugestões você pode dar para contribuir para que ele atinja os objetivos a que se propõe?

RESPOSTAS

I) Nome: Gislaine de Oliveira Rosas
Série que atua: 3ª.
Tempo de escola: desde 2002.

- 1) O tema faz parte do currículo do Ensino de Ciências.
- 2) Comecei no ano passado na pré-escola. Achei que teve mais resultado, pois eles trazem lanche saudável, mas não trazem mais guloseimas. Mais achei que o resultado é melhor com os menores. Funciona mais. Tudo o que a gente fala é lei. Eles falavam para os pais o que podiam comer. No pré não era conteúdo. Comecei por causa do lanche, para melhorar.
- 3) Senti diferença depois do projeto do Lanche Saudável. Com alguns alunos sim. Eles vinham mostrar o lanche saudável que traziam. Foi mais ou menos a metade. Mas notei que os que trazem salgadinhos escondiam de mim. Alguma coisa ficou para eles agirem assim.
- 4) Não, nunca tive nem por alto. Faz sim, muita falta. Um maior aprofundamento para poder trabalhar melhor. É sempre bom quando a gente tem no que se apoiar.
- 5) O que foi feito até agora foi muito válido, bom mesmo. Mas falta maior empenho de todos e tem que ter uma continuidade.

II) Nome: Josélia Januário Burginski.
Já está na escola há 2 anos.
Atua na classe de 7 anos.

- 1) No começo do ano com histórias, histórias em quadrinhos, produção de texto. Na parte de saúde, tem a prevenção de doenças e outros assuntos que se pode trabalhar bem.
- 2) Bem superficialmente, foi diferente deste ano que teve até a feira de alimentação saudável, os alunos fizeram cadernos de receitas, foram até as barrquinhas da feira de hortifrutigranjeiro. Trabalhei também com entrevistas com os pais, com prazos de validade, conservação e higiene dos alimentos.
- 3) Sim, senti mais de 50%. Foi criada uma consciência alimentar nas crianças.
- 4) No curso de Pedagogia não tinha. Acho que faz falta uma melhor preparação no Ensino de Ciências. Tem disciplinas que lidam com metodologia de ensino, mas nesse campo é muito superficial.
- 5) Foi bem significativa. Desde pequenos no pré-escolar tinham trabalhado o assunto e no ano passado fizeram pesquisa com a família. Foi bem interessante. Minha sugestão para incrementar o projeto é fazer intercâmbio com outras escolas.

III) Nome: Maria Cristina Menezes Farhat.

Está na escola há 4 anos.

Já atual nesta classe há 2 anos.

- 1) Dentro do conteúdo, não só de Ciências e também na hora do lanche. Usei textos, teatrinhos, pesquisa em casa com a família, recorte e colagem de gravuras, além de observação pelos alunos da alimentação em casa.
- 2) Já no ano passado na 4ª.Série trabalhei da mesma forma. Eram os alunos que estavam comigo desde a 2ª. série.
- 3) Sim, teve. Havia crianças que não comiam cenoura, couve, salada, etc. Eu ia junto na merenda e eles me mostravam que estavam pegando de tudo. As que não comiam a merenda da escola, começaram a comer.
- 4) Magistério e Letras, Português-Inglês. Nunca teve. Faz falta porque é um tema muito abrangente. Os professores ficam muito em cima do conteúdo do livro e não exploram o que poderia ser explorado.
- 5) Muito interessante e importante. O dia que eles foram à feirinha, por exemplo, foi ótimo. Compraram as frutas que gostavam, pechincharam e sentiram o gostinho de escolher a própria comida. Pararam de trazer “porcarias” pra escola. Em casa começaram a cobrar melhor alimentação. Mesmo o lanche da escola, quando não se vier salada, eles reclamam. Antigamente vinham frutas, agora não vem. No dia da feirinha eles adoraram. O governo precisa colaborar mais. Minha sugestão é que o projeto deve continuar neste caminho, com mais visitas à feirinha, mais votações para o dia do lanche, com mais opções de cardápio. Fazer com que as mães participem mais, porque se não, o que adianta? Que trabalho a escola pode fazer se em casa, nas férias, tudo for interrompido? As mães preferem “largar” um pacote de bolacha e a alimentação fica por aí...

IV) Nome: Geanine Maria Mikowski

Está na escola há 3 anos.

Nesta classe - 4ª série, há 2 meses.

- 1) O tema não aparece no currículo de Ciências, mas é tratado informalmente.
- 2) Nunca trabalhou. Algumas vezes em feiras de ciências na 3ª série. Os alunos traziam alimentos para trabalhar com o assunto “vitaminas”.
- 3) Os alunos ficaram entusiasmados, inclusive no dia que fomos à feira de hortifrutigranjeiros, aqui perto. Preparamos o lanche, dividimos em equipes, cada uma responsável por uma parte da preparação. Compraram o que havíamos combinado. Pude trabalhar a higiene no preparo dos alimentos. Eles observaram a qualidade dos alimentos vendidos na feira. Foi feito relatório com produção de texto das impressões pessoais.
- 4) Cursei Pedagogia. Na minha formação não tive nada específico sobre esse tema. Faz muita falta apesar do professor sempre estar pesquisando. Venho de uma família que se preocupa muito com a alimentação, mas não é assim todo o almoço. O principal é a higiene.
- 5) Acho que o projeto foi muito bom. Percebi nas crianças animação e entusiasmo. Foi válido. Deve ter continuidade, não deve parar não. Minha sugestão é que seja trabalhado ou em projeto ou como proposta mandada para a Secretaria de Educação para ser trabalhado como conteúdo curricular.

V) Nome: Cristiane Aparecida Rodrigues.

Classe Especial. – 6 meses de casa.

- 1) Não foi solicitado no currículo oficial, mas foi trabalhado nas cartilhas do Fome Zero e em outras atividades de alfabetização. Fiz um bingo de frutas. Trabalhei com o nome das frutas na alfabetização. Na Matemática, as situações de problemas sempre tinham a alimentação saudável como tema.
- 2) Nunca trabalhei antes daqui com este enfoque. Já havia trabalhado antes o tema no currículo do Ensino de Ciências.
- 3) Houve mudança sim, porque há comentários e eles têm consciência da alimentação saudável. No dia após o passeio à feira, o lanche de casa veio “saudável”.

- 4) Minha formação é em Letras Português. Tenho especialização para Educação Especial. Mas não houve nada em termos de currículo sobre a alimentação saudável. Fez e faz muita falta, apesar de que eu tenho me empenhado bastante até aqui para dar conta.
- 5) Gostei muito. É muito interessante. Já sugeri que o projeto deve ir para outras escolas. Minha sugestão é que deve também trabalhar temas em separado: frutas, carboidratos, etc.