

**Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação**

**As coisas estão no (meu) mundo,
só que eu preciso aprender.**

Autobiografia, Reflexividade e Formação em Educação Nutricional

Vera Lucia Xavier Pinto

Natal, RN.
2006.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

VERA LUCIA XAVIER PINTO

**As coisas estão no (meu) mundo,
só que eu preciso aprender.**

Autobiografia, Reflexividade e Formação em Educação Nutricional

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, sob orientação da Professora Doutora Maria da Conceição Passeggi e co-orientação da Professora Doutora Maria Josefa Cabello Martínez.

Natal, RN.
2006

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte: UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Pinto, Vera Lucia Xavier.

As coisas estão no (meu) mundo, só que eu preciso aprender:
Autobiografia, Reflexividade e Formação em Educação Nutricional / Vera
Lucia Xavier Pinto. – Natal, RN, 2006.
279 f.

Orientadora: Maria da Conceição Passeggi
Co-orientadora: Maria Josefa Cabello Martínez.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação

1. Educação nutricional – Tese. 2 Educação permanente– Tese. 3.
Complexidade– Tese. 4. Método autobiográfico– Tese. 5. Autobiografia
alimentar– Tese. 6. Reflexividade– Tese. 7 Pedagogia Freireana– Tese. I.
Passeggi, Conceição. II. Cabello, M. J. II. Título.

RN/UF/BCZM

CDU 37:612.3(043.3)

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria da Conceição Passeggi/ UFRN
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo Freitas/UFBA
(1^o Titular)

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza/ UNEB
(2^o Titular)

Prof^a. Dr^a. Ana Emília Leite Guedes/UFRN
(3^o Titular)

Prof^a. Dr^a. Maria da Conceição Xavier de Almeida/UFRN
(4^o Titular)

Ao meu filho Júlio, que conheceu
a saudade devido a existência
destas letras.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Rosária, a melhor cozinheira que conheço, ao meu pai Geraldo, que me ensinou a reconhecer as primeiras letras e o exercício paciente da compreensão, e à minha querida irmã Simone, principalmente pelo despertar.

Aos meus filhos, Caio, Bia e Júlio, que são minha própria vida e a Eugênio, que compartilha comigo esta exuberância que é existir a cinco.

Às amigas Fátima, Francisca, Peta, Raquel e Rejane e às minhas cunhadas Naná, Betinha e Nonora, que me acompanharam neste e em tantos outros caminhos.

A Juan Manuel e sua mãe Juana, pelo carinho que me oferecem e pela paixão que compartilhamos, inclusive pela comida espanhola.

Aos amigos Eli Celso, Dante e Ana pelo apoio. Vocês são muitíssimo especiais.

A Inês, mestre, no melhor sentido zen budista.

Às professoras de nutrição, em especial a Ana Emília e Clélia, que me ajudaram a recolher dados desta pesquisa; a Rosana Moura, exemplo de gente no sentido pleno desta palavra, a Rejane pelo apoio sempre zen e a Emília por ter entrado em minha vida para me ensinar a beleza que é fazer do desabrochar a própria existência.

Às alunas de nutrição, principalmente as que tiveram a confiança de me entregarem suas vidas em forma de autobiografia alimentar.

Aos que fazem o PPGEd, em especial aos professores Assis, Rosalia e Márcia Gurgel e aos alunos Cristóvão, Maria José, Fátima e Tatyana, com os quais partilhei muitos sonhos e angústias e a quem devo muito do que aprendi.

Às nutricionistas que me deram seu fazer para a construção desta pesquisa.

A Ceci, Caio e Indra pelo apoio idiomático e pelas pessoas lindas que são.

Aos Professores Edgard de Assis Carvalho e Maria da Conceição Almeida, por tudo que me ensinaram e pelo exemplo de coragem e ousadia que são.

À Prof^a Josefa Cabello, a querida “Pepa”, pela acolhida, pelo carinho e pela orientação atenta.

À Professora Conceição Passeggi, por passear comigo nesta estrada e em tantas que ainda sonhamos trilhar. Obrigada pelo ser humano amigo e profissional competente que você é.

E a Lola, minha nada antropocêntrica e excêntrica amiga.

À Agência Lain Entralgo em Madri e à SMS de Natal, pelo apoio. À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

RESUMO

Este trabalho apresenta pistas para a ação educativa em nutrição. Trata do desdobramento de vivências docentes experienciadas em 2003 e 2004, tanto no curso de Graduação em Nutrição, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), nas disciplinas de “Educação Nutricional” e “Estágio Supervisionado em Nutrição Social”, bem como no “II Curso de Atualização nas Práticas de Nutrição na Atenção Básica à Saúde”, oferecido às nutricionistas supervisoras de estágio, pelo mesmo departamento, podendo ser caracterizada como uma pesquisa-ação, de cunho intervencionista. O estudo ressalta a importância de um novo olhar sobre a formação do nutricionista para a superação dos limites impostos pelo cientificismo, e a adoção de um referencial complexo e reflexivo sobre o fazer educativo nesta área. O *corpus* está constituído por 81 autobiografias alimentares de graduandas (fonte de *temas geradores* para intervenções junto a nutricionistas), 17 questionários e 05 entrevistas, sendo 03 biográficas (ponto de partida para o início de um diálogo junto às nutricionistas). Os dados encontrados e a experiência docente aliada ao referencial teórico, iluminados pelas propostas de educação para o século XXI serviram como elementos fundantes da proposição de cinco eixos norteadores para a construção de uma educação nutricional complexa e reflexiva, que são: 1) Tomar o fazer culinário e a comensalidade como elementos significativos para a formação integral dos seres humanos; 2) Conceber as manifestações de religiosidade associadas à alimentação como elementos relevantes da cultura alimentar humana. 3) Discutir a ruptura natureza/cultura visando a preservação da vida da Terra; 4) Buscar a superação dos conflitos identitários pela consciência de graus de pertencimento mais abrangentes; 5) Enfrentar os limites da formação fragmentadora. A tese apresentada é a de que o método autobiográfico, aliado à pedagogia freireana e a um referencial complexo, pode ser tomado como uma ferramenta importante para o trabalho educativo em saúde, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de refletir para transformar a si e ao mundo.

Palavras chave: Educação nutricional - Educação permanente – Complexidade - Método (auto)biográfico - Autobiografia alimentar - Reflexividade – Pedagogia Freireana

ABSTRACT

This paper gives clues for the educative action in nutrition subjects. It deals about the professors experiences deployments lived in 2003 e 2004, both in Nutrition undergraduate course of the Federal University of the Rio Grande do Norte (UFRN), in "Nutrition Education" and "Supervised Internship in Social Nutrition" academic disciplines, as well as in the "II Update Course in Nutrition Practices for Health Basic Care", offered to the supervisors nutritionists of internship, in this same department, being able to be characterized as an action-research, with interventionism purpose. The study stands out the importance of a new point of view about the nutritionist formation to overcome the limits imposed by the scientism, and the adoption of a complex and reflexive reference about the educational practice in this area. The *corpus* is made up by 81 undergraduate students alimentary autobiography (source of generating subjects for interventions with the nutritionists), 17 questionnaires and 05 interviews, being 03 of them biography (the start up for an initial dialogue with the nutritionists). The data found and the professors experiences allied to a theoretic reference, by the light of the education proposals for the XXI century were used as establishment elements for the proposition of five guidance axles used to build a complex and reflexive nutrition education, which are: 1) Take the cookery and the culture of eating together as significant elements for the human being integral formation; 2) Conceive the religion manifestations associated to feeding process as relevant elements of the human food culture; 3) Discuss the rupture nature/culture aiming the preservation of live in earth; 4) Search for the overcoming of the identity conflicts by a higher inclosing conscience degrees of being part of this process. 5) Face the limits of fragmented formation. The presented thesis stands that the autobiography method, allied to the freirean pedagogy and to a complex reference, could be taken as an important tool to the health educative subjects, contributing to the formation of reflective individuals able to transform themselves and the world.

Keywords: Nutrition education, Continuing education, Complexity, (Auto) biography method, Alimentary autobiography, Reflexivity, Freirean pedagogy,

RESUMEN

Este trabajo presenta pistas para la acción educativa en nutrición. Trata del desdoblamiento de vivencias docentes experimentadas en 2003 y 2004, tanto en el curso de Graduación en Nutrición, de la Universidad Federal del Rio Grande do Norte (UFRN), en las disciplinas de “Educación Nutricional” y “Práctica Supervisada en Nutrición Social”, como en el “II Curso de Actualización en las Prácticas de Nutrición en la Atención Básica a la Salud”, ofrecido a las nutricionistas supervisoras de prácticas, por el mismo departamento, pudiendo ser caracterizada como una investigación-acción, de cuño intervencionista. El estudio resaltada la importancia de una nueva mirada sobre la formación del nutricionista para la superación de los límites impuestos por el cientificismo, y la adopción de un referencial complejo y reflexivo sobre el hacer educativo en este área. El *corpus* fue formado por 81 autobiografías alimentares de estudiantes de nutrición (fuente de *temas generadores* para intervenciones junto a las nutricionistas), 17 cuestionarios y 05 entrevistas, siendo 03 de ellas biográficas (punto de partida para el inicio de un diálogo junto a las nutricionistas). Los datos obtenidos y la experiencia docente junto al referencial teórico, iluminados por las propuestas de educación para el siglo XXI sirvieron como elementos fundadores de la proposición de cinco ejes orientadores para la construcción de una educación nutricional compleja y reflexiva, que son: 1) Tomar el hacer culinario y el hecho de comer en grupo como elementos significativos para la formación integral de los seres humanos; 2) Concebir las manifestaciones de religiosidad asociadas a la alimentación como elementos relevantes de la cultura alimentar humana; 3) Discutir la ruptura naturaleza/cultura visando la preservación de la vida en la Tierra; 4) Buscar la superación de los conflictos de identidad por la conciencia de grados de pertenencia más abarcadores. 5) Enfrentar los límites de la formación que fragmenta el saber. La tesis presentada es la de que el método autobiográfico, junto a la pedagogía freireana y a un referencial complejo, puede ser tomado como una herramienta importante para el trabajo educativo en salud, contribuyendo para la formación de sujetos capaces de reflexionar para transformar a si y al mundo. Palabras-clave: Educación Nutricional, Educación Permanente, Complejidad, Método (auto)biográfico, Autobiografía alimentar, Reflexibilidad, Pedagogía freireana.

SUMÁRIO

À guisa de intróito: Da história de uma vida à vida da história de uma tese	12
<u>Nem Quixote nem Sancho: apenas uma professora em busca de um sonho.</u>	13
Da condição e do exercício de escrever sobre a própria vida.....	13
Do que sucedeu a uma menina “débil” que sonhou ser professora.....	15
-de menina “débil” a professora.....	16
-de professora a nutricionista.....	18
-de nutricionista a educadora nutricional.....	19
Onde se conta a fugaz maneira que teve de ser professora de Educação Nutricional	25
Que trata de coisas tocantes aos planos e intenções de uma educadora-pesquisadora	30
<u>Contando o “Modo de Fazer”: Tudo, menos uma receita.</u>	36
Do sujeito-objeto	40
Mesclando informações e caminhos: roteiros, entrevistas e algo mais.....	42
-As autobiografias	42
-As entrevistas biográficas com nutricionistas que exercem atividades nas UBS de Natal	45
-O questionário	46
-Documentação	50
-Outras entrevistas.....	52
-Outras fontes.....	54
Escuta, leitura e interpretação.....	54
Desvelando a forma	55
Pra começo de conversa: (Re)pensar a formação para (re)formar o pensamento.....	56
<u>Do jeito de fazer ao gesto de dizer.....</u>	57
<u>(Re)pensar a formação do educador nutricional.....</u>	<u>57</u>
Do querer ao ser: o tornar-se nutricionista.....	57
A dimensão deste trabalho, um primeiro ponto refletido e a refletir.....	60
Do ser ao fazer: uma nova maneira de ver e fazer a formação.....	64
O trabalho como educador, um segundo ponto refletido e a refletir.....	68
Nutricionista-educador: pertencimentos que se mesclam a partir do vivido.....	82
A busca de competência para ser educador.....	88

A cidade de Natal, a população, os usuários das UBS: um terceiro ponto refletido e a refletir.....	92
Tornar-se educador na adversidade: impossibilidade ou um desafio à reflexão?	94
A (auto)formação a partir do coletivo.....	99
A potencialidade tupiniquim: uma política de formação em saúde que transcende o tradicional.....	101
As coisas estão no (meu) mundo, só que eu preciso aprender: Do pensar a existência à existência do pensar reflexivo	118
<u>A reflexividade como idéia e como ação.....</u>	119
<u>A Educação Permanente como elemento promotor da reflexividade.....</u>	124
O que é isto, a Educação Permanente?.....	127
Por que nos educarmos permanentemente?.....	131
As contribuições da pedagogia de Paulo freire e sua importância para o trabalho educativo na saúde.....	138
Os temas geradores como mote para a reflexão no trabalho educativo.....	142
<u>O método autobiográfico: outra ferramenta de uma pedagogia reflexiva.....</u>	146
Os fundamentos do método.....	146
Os cuidados necessários ao trabalhar com o método auto)biográfico	158
A biografia educativa: uma metodologia para a (auto)formação.....	163
Comer, (re)lembrar, aprender e ensinar - reminiscências que brotam como temas geradores.....	167
<u>Narrativas e formação: revisitando a comida.....</u>	168
<u>A autobiografia alimentar como elemento deflagrador de temas geradores...</u>	169
A sociabilidade educando para o prazer de fazer. A narrativa de Lana.....	171
A afetividade formadora. A narrativa de Norma.....	177
O corpo como suplício da identidade. A narrativa de Inês.....	182
O saber como um caminho. A narrativa de Sophia.....	188
Paixão, verbo e hedonismo. A narrativa de Virgínia.....	192
<u>Cinco eixos norteadores para o trabalho de Educação Nutricional.....</u>	194
Tomar o fazer culinário e a comensalidade como elementos significativos para a formação integral dos seres humanos.....	206

Conceber as manifestações de religiosidade associadas à alimentação como elementos relevantes da cultura alimentar humana.....	219
Discutir a ruptura natureza/cultura visando a preservação da vida da Terra.....	231
Buscar a superação dos conflitos identitários pela consciência de graus de pertencimento mais abrangentes.....	238
Enfrentar os limites da formação fragmentadora	248
Bibliografia.....	265
Anexos.....	278

À guisa de intróito:

Da história de uma vida à vida da história de uma tese

[...] parece impensável que alguém se possa dedicar à formação dos outros, seja a que título for (monitor, responsável, coordenador ou gestor da formação, etc.), sem antes ter reflectido seriamente sobre o seu *próprio processo de formação* e sem ter procurado equacionar os *problemas institucionais* da formação. No caminho da formação, a utilização da metáfora da “placa de sinalização” – que indica o caminho sem jamais o ter percorrido – é manifestadamente inadequada e até deontologicamente criticável (NÓVOA, 1988, p. 127).

Nem Quixote nem Sancho: apenas uma professora em busca de um sonho

Da condição e do exercício de escrever sobre a própria vida.

- Segue teu conto, Sancho, disse Dom Quixote e do caminho que temos de seguir deixa a mim o cuidado.

[...]

- Se dessa maneira contas teu conto, Sancho, disse Dom Quixote, repetindo duas vezes o que vais dizendo, não acabarás em dois dias, diga-lo seguidamente e contá-lo como homem de entendimento: e se não, não digas nada.

- Da mesma maneira que eu o conto, respondeu Sancho, se contam em minha terra todas as fábulas e eu não sei contá-lo de outra forma, nem fica bem que vossa mercê me peça que faça usos novos.

- Diga como quiseres, respondeu Dom Quixote, que a sorte quer que eu não possa deixar de escutá-lo, prossegue.(CERVANTES, 2005, p. 120).(tradução nossa)

Assim como Sancho,entrego-me aqui ao exercício de contar uma história, ou duas, pois minha história se entrelaça na história desta tese. Talvez exijam que o faça como uma “mulher de entendimento”. Não sei se posso dar conta de tal empenho e nem se “fica bem que vossa mercê me peça que faça usos novos”. Posso sim, contar memórias como aprendi, vendo e (re)vivendo minha trajetória, usando outros como espelhos e companheiros nesta provocação que é pensar o próprio exercício profissional, a própria vida, a própria (de)formação, a própria escrita em busca do saber.

A dificuldade em contar nossa história reside no fato de que se conta no caminho, em viagem. Isso requer reflexão e coragem. Talvez “dois dias” não bastassem e muitas vezes o convite a permanecer calada é tentador. Porém, como a sorte os faz “escutar-me”, sigo o desafio, mas tropeço na indagação: o que dizer, em tão restritos tempo e espaço, sobre os fazeres de uma vida, minha vida, que se arrasta em vinte e dois anos de largo enlace com a educação e que, nesta tese,

ensaia parada em um rincão (des)conhecido, buscando fôlego para seguir caminhada?

Tento responder a esse questionamento, mas sou tomada pelo mesmo sentimento esboçado por Paulo Mendes Campos: “Não sei como sou para o mundo, mas para mim mesmo, acho que não passo de um garoto brincando na praia, enquanto o grande oceano permanece desconhecido diante de mim” (CAMPOS, 2000, p. 202).

Afinal, que sabemos nós mesmos de nossos caminhos? Tentamos neste contar dar coerência ao vivido, que por vezes foi cercado de incoerências, fazermos nos heróis, quando tantas vezes fomos fracos, percebermo-nos bons entendedores quando muitas vezes tudo foi (ou é) uma repleta escuridão. Mas ainda assim, refletir sobre a própria vida torna-se uma atitude essencial à (auto)formação, tendo em vista que esta ação gera conseqüências importantes na relação sujeito-mundo, ampliando o olhar que este direciona tanto às suas próprias práticas quanto aos dispositivos que aciona para revelar-se e para desvelar o outro.

A história de vida, revelada num contexto no qual os fazeres de uma vida vivida possam ser (re)visitados por uma nova ótica - aquela do sujeito que se olha e neste ato é capaz de transmutar vivência em experiência¹, pode resultar em um aprofundamento do conhecimento de si e do mundo, conhecimento tal que vai movimentar a engrenagem da vida na direção, minimamente, do aparecimento de um novo sujeito, um sujeito capaz de se enxergar.

O mundo do trabalho, um campo minado de subjetividades, pode ser enriquecido com esta prática reflexiva, uma vez que sujeitos que pensam a si, à sua vida, são convidados a desenvolver novas formas de pertencimento a partir deste exercício.

Tomar as reminiscências como metodologia de (auto)avaliação e (auto)formação, implica em reconhecer o papel da subjetividade no fazer intelectual-científico-universitário, que tantas vezes se ilusiona como “cavaleiro errante da razão”.

Em meio às determinações somos capazes de produzir sentido, ter idéias, produzir significação, nos interrogarmos sobre nós mesmos, sobre o mundo.

¹ “... vivências atingem o *status* de experiência a partir do momento em que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido”. (JOSSO, 2004, p. 48).

Tentamos situar nossa história na História, construir orientações de vida para nos localizarmos na sociedade e intervir na sua produção. Porque é moldado por múltiplas determinações, o ser humano nunca é levado sempre para o mesmo sentido, essa “errância” obriga o sujeito a fazer escolhas tentando construir uma coerência.

Preparar esta tese, que não passa de uma história de vida, contada em um recorte muito particular, foi um processo que começou assim que adotei o desafio, que começando na cabeça, chegou ao coração. Parada obrigatória e longa. Com o fio de Ariadne em minhas mãos fui desenrolando o novelo e encontrando o caminho de volta a mim mesma, em meio ao labirinto no qual se transforma uma vida vivida. Caminhante artesã, enquanto vivia não me dava conta dos fios que atava a cada passo, a cada lágrima ou sorriso, a cada gesto (im)pensado, a cada gota de vida e assim, agora percebo: realmente esse escrito pode ser tomado mais do que como uma tese, como uma avaliação da minha trajetória profissional, porque é uma (re)construção (des)organizada de mim mesma: professora, nutricionista, mestre em Ciências Sociais, doutoranda em Educação, professora universitária e principalmente, neste intrincado jogo teórico-prático-filosófico, aquela que elegeu a Educação Nutricional, pelo mesmo motivo, simples e grandioso, que levou Quixote a necessitar de uma Dulcinea.

[...]porque o cavaleiro andante sem amores era árvore sem folhas e sem fruto, e corpo sem alma. (CERVANTES, 2005, p. 23).(tradução nossa)

Do que sucedeu a uma menina “débil” que sonhou ser professora

Impregnou-se da fantasia de tudo aquilo que lia nos livros, assim de encantamentos como de pendências, batalhas, desafios, feridas, lisonjas, amores, tormentas e disparates impossíveis; e fixou de tal modo na imaginação que era verdade toda aquela abundância de sonhadas invenções que lia, que para ele não havia outra história mais certa no mundo. (CERVANTES, 2005, p. 22).(tradução nossa)

-de menina “débil” a professora

A formação e a escolha profissional é uma trama intrigante. Meu primeiro contato com o fazer de um professor foi com as “professoras particulares” do bairro onde morava. Mocinhas que recebiam crianças para iniciá-las na escrita e na matemática, preparando-as para o ingresso na escola formal. Neste espaço “educativo” vivi uma experiência marcante, que hoje me pergunto até que ponto influenciou na minha necessidade de conhecimento, ainda que tenha me rendido longos anos de desajuste no processo de aprendizagem.

Na casa de Netinha, minha professora, havia um bicho preguiça que me fascinava com seu vagar, caminhando pela imensa árvore que estava à frente do alpendre onde estudávamos. Não conseguia parar de olhá-lo; me perguntava como conseguia ser tão suave, ter tanta harmonia, se movimentar tão devagarzinho. Pensar sobre, estar com, mirar atentamente e me encantar com aquele animal transgrediam ao bê-á-bá e fui considerada, por isso, inapta à educação. A primeira experiência escolar foi então marcada pela rejeição. Fui levada pela professora de volta à minha casa com o diagnóstico de que era impossível fazer qualquer coisa por mim na escola, que eu sofria de alguma debilidade mental que me impedia o aprendizado.

Coloquei os pés na escola formal desta maneira: enfraquecida. Porque uma experiência tão longínqua e desastrosa está aqui sendo contada? Porque pensá-la me ajudou a entender o que foi realmente significativo em minha formação. Depois de relembrá-la pude entender o ponto de partida do caminho que estou trilhando por muitos anos, que aponta sempre muito significativamente para coisas, teorias, metodologias, filosofias que sejam totalizadoras, que busquem unir o que está fragmentado, homem-natureza, razão-sensibilidade. Sei que a raiz deste sentimento gregário está lá. Alguma coisa ficou perdida (ou foi encontrada?) naquela árvore que abrigava o bicho preguiça, na menina que fui e, com certeza, esta tese não escapou dos ganhos e perdas forjados naquele momento.

De tudo que vi e vivi nada me intriga mais, me faz pensar e me apaixona, do que o movimento laborioso, harmonioso e lindo de um bicho preguiça. Este espetáculo e a conseqüência da minha curiosidade ingênua (ou já seria epistemológica?) talvez tenha sido a coisa mais educativa que perpassou toda

minha existência. A partir dali, menina, levada pelas mãos por uma professora que não conseguia ver o que eu via naquele animal, em sua relação com o meio, pude sentir que havia algo de muito estranho na escola e continuo pensando assim até hoje e talvez esse tenha sido o grande mote para que eu me tornasse professora.

Embora minha ação como educadora tenha se iniciado de forma espontânea ao longo de minha formação no Ensino Médio, quando amigos iam em minha casa “ter aulas” de Química, foi no ano de 1982, ainda no Rio de Janeiro, que prestei o vestibular para Licenciatura em Ciências, com habilitação em Química(UFRJ). Assim ingressei na universidade e dei os primeiros passos em direção ao exercício de educar.

Depois de um ano e meio, me transferi para a UFRN. A formação universitária ia acontecendo em paralelo com o contato com filosofia oriental, em especial a macrobiótica Zen. Cito este encontro porque considero verdadeiramente significativo para minha formação como educadora (além de ter suscitado meu interesse posterior pela nutrição) porque percebi pela primeira vez que poderia existir um processo educativo (ou um saber) que não estava ali nos livros “congelado” ou que era simplesmente informativo, mas algo que era capaz de transformar verdadeiramente minha existência, minha forma de me relacionar com o todo, a forma como penso a vida, como vejo o outro. Não só os alimentos que consumo, mas meu olhar, minha casa, meus objetos, minha roupa, meu jeito de ser/estar no mundo.

Ainda estudante(1983), consegui um contrato temporário para ensinar na rede estadual e assim dei meus primeiros passos como professora dentro de uma instituição pública de ensino. Que professora fui? Ensinava à noite num bairro popular. Lembro que estar ali era muito significativo para mim. Era um trabalho, mas um trabalho que me dava prazer. Assim discutia Química, mas falava também da poluição, do cuidado com a natureza, dos inconvenientes de uma alimentação rica em componentes artificiais. O conteúdo era passado com a intenção de ampliar a visão da Química, geralmente vista como algo fora do cotidiano, neutra, um conjunto de fórmulas complicadas. Mas a detentora do saber era eu. Era uma professora e o discurso a mim pertencia. Terminei a Universidade e o concurso público me fez assumir esse ofício.

Ao trabalhar na Escola Estadual Presidente Kennedy(1988), no curso de magistério, entrei em contato com educadores empenhados em discutir e fazer

Educação. Era uma escola para formar professores e isso fazia certa diferença. Pela primeira vez, aprendendo com os colegas no cotidiano, me senti educadora, senti que transformava, não somente o espaço, mas a mim, aos alunos, e isso foi uma experiência significativa.

Mas algo acontecia nos interstícios da minha vida. Quando terminava o curso universitário fiz uma disciplina que falava da química do corpo humano e dos alimentos e me encantei. Resolvi fazer um curso da área da saúde e optei por nutrição, por essa ligação estreita que tinha com a alimentação, não somente depois da macrobiótica zen, que me aproximou da alimentação como um conhecimento filosófico, mas desde os 9 anos, quando meu tio levava revistas “O Cruzeiro” para minha casa, cuja seção de culinária era a única que me interessava ler. Recortava receitas para fazer coleções, e fotografias para colagens. Arriscava-me na cozinha, movida pela curiosidade, ousadia e busca de prazer, com o intento de provar com a língua o que tinha comido com o olhar. Agora, ingressando na universidade para cursar nutrição, queria saber como esta ciência pensava algo que conhecia por outros registros.

- de professora a nutricionista

O curso de nutrição apresentou-se a mim como um desafio. Já não acreditava na “educação bancária” que ali predominava, o quantitativo sobrepujando o qualitativo, o cientificismo ao humanismo. O estresse do curso inviabilizava o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade e até mesmo uma alimentação adequada. Isso tudo me mostrava a incoerência da educação universitária. Parecia-me que os cursos da área de saúde se ocupam em desumanizar pessoas, nos gestos, nas aulas, nas seqüências de disciplinas e conteúdos, na relação professor-aluno.

A disciplina de Educação Nutricional teve o poder de “reencantar” o curso de nutrição para mim. Não havia verdades prontas, um caminho traçado, mas o caminhar. Os trabalhos realizados (em especial um programa de rádio, que suscitou um interesse da Secretaria Municipal de Saúde em produzi-lo, teatros realizados no estágio supervisionado, intervenções em grupos de idosos) serviram para acender minha paixão por essa disciplina. Mas, ainda que houvesse paixão, não havia um aprofundamento maior acerca do lugar que um educador nutricional

pode ocupar, de sua importância. Faltava um aprofundamento teórico-metodológico, uma opção filosófica. A consciência de que “qualquer que seja [...] a ação do homem sobre o mundo, [...] subentende uma teoria [...] quer o saibamos ou não”. (FREIRE, 1977, p.40). Entendi, depois, ao longo da pós-graduação que saber disso, é o que faz a diferença, e descobrir qual a teoria subjacente às suas ações e discurso torna seu trabalho vivo. Infelizmente, isso não fez (ou faz) parte das discussões no nível da graduação.

-de nutricionista a educadora nutricional

Terminado o curso ingressei no trabalho docente na universidade como professora substituta. Paralela à atividade de sala de aula, vivenciava a experiência enquanto nutricionista, trabalhando como integrante do Grupo de Práticas Alternativas em Saúde existente no então Departamento de Saúde Coletiva. Neste fazer sentia-me tremendamente constrangida de tentar com uma receita apagar uma vida vivida tecendo laços simbólicos, afetivos, com alimentos que eu simplesmente deveria riscar com uma caneta da vida de alguém. Como dizer para retirar o doce, representante do afeto? Na hipertensão, o sal, sem esquecer seu simbolismo de *sal da vida*. A quantificação perfeita, dentro dos limites de adequação propostos pela ciência da nutrição não é capaz de apagar essa memória gustativa e fazer como num passe de mágica o indivíduo mudar o hábito de uma vida. Por isso resolvi navegar também por outros mares, pois o alimento, para além da composição química, possui um componente simbólico que povoa um imaginário que não pode e não merece ser encarcerado na calculabilidade.

Paralelamente a este trabalho realizava a pós-graduação no mestrado em Ciências Sociais (UFRN). Nele tive a oportunidade de conhecer teorias sociológicas e optar pela realização de um trabalho a partir das idéias da complexidade, intitulado “A Última Ceia: por uma diet(ética) polifônica”, defendido em 1999, sob a orientação da Prof. Dr^a Maria da Conceição Almeida. Na sua elaboração fui compreendendo que mais que realizar uma pesquisa, escrever um texto, dar uma aula, optamos por um Método, uma maneira de enxergar o mundo que passa a ser refletida em nossas idéias, escritos, e práticas pedagógicas, a *praxis*. Pude, a partir da visão complexa, na qual me embriaguei, (re)ligar saberes que estavam arquivados nos domínios cognitivos e afetivos. Da macrobiótica zen aos textos de Monteiro Lobato lidos na

infância. Do laboratório de dietética à cozinha de minha avó. Neste trabalho pude unir coisas, enxergar e mostrar a nutrição sob um novo olhar e isso foi e é significativo para mim. A partir de então já havia uma luz, um farol, me mostrando onde havia terra enquanto eu navegava em busca de um sonho.

Fui adentrando cada vez mais no interesse pelas humanidades. Realizei cursos buscando um aprofundamento maior como “A leitura de textos de Câmara Cascudo” ministrado pela professora Doutora Vânio Gico, “O imaginário em Gilbert Durand e Gaston Bachelard” pela Prof. Dra. Danielle Pitta, “Estudos Contemporâneos da Cultura” pelo Prof. Dr. Edgard Carvalho, “Ética” com o filósofo alemão Prof. Dr. Ernest Tugendhat e “Sociologia e Psicanálise” com o sociólogo francês Vincent de Goulejac. Estes contatos me ajudavam a entender o ser humano e me fortaleciam na análise do campo alimentar.

Apoiada nestes conhecimentos produzi trabalhos como “Na mesa com Cascudo” (Semana Universitária sobre Luís da Câmara Cascudo- 1998), “Saúde, Educação e Complexidade” (VII Semana de Humanidades- 1998), “Cozinha e Imaginário: a história da alimentação pela literatura” (IX Encontro de Ciências Sociais Norte-Nordeste- 1999), “Memória e Alimentação: um diálogo de Cascudo com os prazeres da mesa” (Seminário da base de pesquisa “Educação e Sociedade”- 1999), que versavam sobre esta interação pretendida por mim, de unir a alimentação e nutrição, natureza e cultura, razão e sensibilidade, dentro da especificidade de cada tema apresentado.

Fato relevante para mim nesta época, foi conhecer o livro de Michel Onfray (1990), intitulado “O ventre dos filósofos”, no qual o autor elabora uma autobiografia alimentar. A leitura me impressionou muito e comecei a pensar no método autobiográfico como uma ferramenta pedagógica nas práticas de educação nutricional. Mas isso ficou adormecido por um tempo dentro de mim.

O melhor do mestrado foi descobrir que podia escrever. Minha dissertação foi indicada para publicação, fato que se consolidou um ano após a defesa (2000). No ano seguinte, um parênteses para a poesia de escrever sobre mulheres, no livro YINtimidades e depois alguns artigos escritos para periódicos locais, a pedido de companheiros da complexidade, que mantinham páginas destinadas a reflexões de pesquisadores desta abordagem. Contribui com os artigos “Homens de que?” (Tribuna do Norte- jun. 2000) que discutia a questão dos transgênicos e suas implicações éticas; “Sapiens” (O Mossoroense-Abr. 2004) que faz uma crítica a todo

tipo de discriminação presente nas relações humanas; “Jardins...” (O Mossoroense-set. 2004) que busca a partir do pensamento de Epicuro analisar o consumismo e a perda de valores na sociedade atual e “Ética, um presente do passado” (O Mossoroense-Jan. 2005), que usa o diálogo Gorgias, de Platão, como mote para analisar a necessidade da ética e do cultivo das virtudes.

Mas, o que foi realmente relevante para mim foi a volta à sala de aula, após o mestrado, na Escola Estadual Professor Anísio Teixeira (2002), quando então passei a me sentir uma educadora-pesquisadora cujo mote era unir coisas. Unir arte, ciência, filosofia, sociologia. E sonhava já com uma Educação Nutricional nestes parâmetros, enquanto exercia minha profissão de educadora no ensino médio, agora na disciplina de Sociologia. Percebi o deleite dos alunos ao ouvir histórias, mitos, e também ao contar suas próprias vidas. Desta forma, as histórias de vida e, depois, o método autobiográfico passaram a fazer parte de meu interesse intelectual de forma mais expressiva.

Comecei também a ter contato com a metodologia de projetos e a trabalhar com projetos pedagógicos e não mais com conteúdos estanques. Meu primeiro projeto pedagógico se chamava “Uma nova ética para um novo milênio” (2001) e tinha por objetivo construir junto com os educandos uma visão crítica e histórica dos conceitos sociológicos para que pudessem reconhecer os mesmos no seu cotidiano a partir de uma perspectiva mais ética e solidária. Com o êxito do trabalho realizado, participei como expositora no “I Fórum Estadual de Educação – De escola para escola” na qual apenas onze escolas da rede pública de todo o estado do Rio Grande do Norte foram selecionadas para que os professores expusessem seus trabalhos e discutissem inovações dentro do Ensino Médio. Realizei, no ano seguinte, um projeto intitulado “A escola na praça e a praça na escola”, uma vez que o colégio onde trabalhava se localiza em frente a uma grande praça da cidade, a Praça Pedro Velho, na qual uma grande quantidade de alunos é vista diariamente. Visava discutir o motivo pelo qual os alunos, durante o horário escolar, freqüentarem mais a praça que a escola. Também buscava dar resposta aos anseios revelados por eles, na avaliação do trabalho anterior, de realizar atividades fora do âmbito escolar. Fomos descobrir a praça, pesquisar com seus transeuntes, trabalhadores. Indagar sobre a alimentação ofertada pelos quiosques, a música, a violência, as ações dos estudantes etc. Considero um dos trabalhos mais gratificantes feitos em meu percurso profissional, que, tomando de empréstimo a idéia de Fernando

Gabeira de abraçar a Lagoa Rodrigo de Freitas no Rio de Janeiro, teve como ponto culminante o abraço à Praça Pedro Velho.

Em meio a este processo participei de uma seleção para a vaga de Educação Nutricional surgida no Depto. de Nutrição da UFRN. Não consegui o primeiro lugar e alguns meses depois surgiu uma vaga como substituta, que preenchi. Comecei a trabalhar nesta disciplina e as contribuições do mestrado em Ciências Sociais colocaram a Educação Nutricional como um sonho cada vez mais persistente em minha vida. A professora que fui, aliou-se à pesquisadora que me tornei para tentar moldar a nutricionista que eu queria (ou quero) ser. Fazer uma Educação Nutricional complexa passou a ser o centro das minhas preocupações. Fui delimitando meus interesses teóricos-metodológicos na tentativa de aprofundar a discussão, iniciada em minha dissertação de mestrado, acerca da relação existente entre alimentação e afetividade, desenvolvi, então, um projeto de pesquisa para ingressar no doutorado em Educação (UFRN) sendo aprovada no ano de 2003.

Como conseqüência de minha curiosidade primordial – laços afetivos que se estabelecem e interferem nas práticas alimentares, surgiu o questionamento sobre que ferramentas pedagógicas seriam capazes de acessar a este aspecto da atitude alimentar, na pesquisa e nas práticas de educação nutricional.

O contato com o método autobiográfico despertou em mim a curiosidade de verificar se estas conexões brotavam espontaneamente a partir da construção da autobiografia alimentar, surgindo assim a idéia da pesquisa, que considero uma contribuição para a ampliação das possibilidades de atuação do profissional nutricionista nas práticas educativas, uma vez que é notória a necessidade do desenvolvimento de estratégias educacionais passíveis de serem desenvolvidas neste campo. Assim, fui vivenciando os dois movimentos em direção ao meu objetivo, como pesquisadora e como professora, uma vez que exerci, paralelamente ao meu ingresso no doutorado, dois anos de atividade como professora substituta no Departamento de Nutrição, nas disciplinas de Educação Nutricional e Estágio Supervisionado em Saúde Pública.

Enquanto leitora dos pedagogos, sociólogos e historiadores que se dedicam ao estudo das autobiografias (JOSSO, NÓVOA, PASSEGGI, FERRAROTTI, DOMINICÉ, PINEAU) fui percebendo que o método autobiográfico é um método que ao se impregnar no indivíduo o torna um ser “(auto)formante” por toda vida. Surgiu

assim o interesse pela Educação Permanente. Realizei contato com uma especialista na temática, Prof. Dra. Maria Josefa Cabello Martínez, da Universidad Complutense de Madrid e pleiteei uma bolsa de Doutorado-sanduíche pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), para esta instituição de ensino.

Concedeu-me a CAPES um ano de bolsa para realizar estudos sob a orientação da referida professora, no qual busquei a oportunidade de não somente ampliar a fundamentação teórica sobre Educação Permanente, como também conhecer instituições e inteirar-me sobre o processo de formação dos profissionais de saúde madrilenhos realizado pela Agência Lain Entralgo, o que certamente não reflete a realidade espanhola como um todo, mas que pode servir de subsídio para uma melhor compreensão de como nesta instituição de Madri estas ações são pensadas e realizadas, visão esta importante, uma vez que no Brasil, está em processo de implantação a recente Política de Educação Permanente dos Profissionais de Saúde, o que torna relevante um olhar sobre outras experiências que se realize neste campo.

Além disso, minha vivência na universidade foi uma oportunidade de aproximar-me de pesquisadores, tanto da Espanha quanto de outros países, para o possível estabelecimento de redes e projetos conjuntos no futuro e de conhecer profissionais com trabalhos relevantes na área de saúde, como foi o caso da nutricionista professora da *Escuela Nacional de Sanidad* e ex assessora da FAO para o desenvolvimento de projetos de educação nutricional na Espanha, com a qual estabeleci um processo de trocas de bibliografias e experiências a partir de uma entrevista inicial proposta pela professora Cabello.

Participei inicialmente da disciplina *Planificación estratégica para el desarrollo de la comunidad*, que faz parte do currículo de graduação em Educação Social, o que foi extremamente significativo para experienciar o magistral encaminhamento realizado pela Professora Cabello, que ministrando o conteúdo referente ao conhecimento de metodologias para o trabalho do educador social soube estimular o grupo, fazendo os alunos pensarem sobre a própria problemática do educador em final de curso e reverter o que seria um simples simulacro de exercício demonstrativo de técnicas em uma ação mais ampla, reflexiva e mobilizadora de ações para que, da pesquisa inicial, se partisse para a criação de uma rede entre

profissionais, alunos e instituições que tenha por função minorar os problemas enfrentados tanto por profissionais como por formandos da área em questão.

Realizei o curso “*Educación Permanente e Distribución del Beneficio Social*”, disciplina oferecida pela professora Cabello para o doutorado, buscando aprofundar a reflexão filosófica sobre a Educação Permanente enquanto prática educativa de função democrática, visando o entendimento do conceito e seu histórico, bem como o de uma de suas vertentes, que é a Educação Popular, prática relevante no trabalho do educador nutricional. Buscava também refletir acerca da necessária inserção do nutricionista nas discussões e na consolidação da política brasileira de formação daqueles que trabalham em saúde, contribuindo para que a mesma cumpra os princípios da Educação Permanente de forma mais ampla, ou seja, atuando numa perspectiva de transformação, atendendo aos anseios e necessidades tanto individuais quanto coletivas, numa perspectiva humanística e solidária.

Enquanto educadora e aluna de doutorado, observei a importância de pensar uma história percebendo as tramas da vida e da aprendizagem. Onde havia nós desenrolei as fitas e passei a produzir laços. Pude perceber neste caminho que pensar minha própria história foi realmente significativo para mim como ato formador e isso passou a servir de parâmetro para minhas ações, como educadora-pesquisadora.

Tomo de empréstimo neste momento a análise que Josso (2004) faz sobre associação ativa entre a busca da felicidade e a busca de conhecimento, que leva a uma *cosmo-estética transpessoal*, que nos permite pensar e agir com qualidade associando o belo ao respeito pelo outro e pelo ambiente natural. Mas para dar conta desta tarefa é necessário que a busca da felicidade esteja atrelada à busca de sentido na construção de uma *cosmo-ética transpessoal* (uma vez que somos todos responsáveis uns pelos outros) e à construção de uma cosmogonia resultante da associação entre a busca de sentido e a busca de conhecimento, ou seja, a construção de um conhecimento capaz de nos proteger do excesso de informação e das conseqüências de uma civilização materialista. Este se tornou o meu sonho de Educação Nutricional.

Onde se conta a fugaz maneira que teve de ser professora de Educação Nutricional

[...] me vais armar cavaleiro [...] e amanhã, tendo feito isto, se cumprirá o que tanto desejo, para poder, como se deve, ir por todas as quatro partes do mundo buscando as aventuras em prol dos necessitados, como está a cargo da cavalaria e dos cavaleiros andantes, como eu sou, cujo desejo a semelhantes façanhas é inclinado. (CERVANTES, 2005, p. 29).(tradução nossa)

Ser professora de Educação Nutricional na UFRN foi o sonho que comecei a alimentar quando me submeti ao concurso para professora realizado em 2002, no Departamento de Nutrição. Não tendo sido aprovada em primeiro lugar me deixou atormentada durante algum tempo com o fato. Mas a vida tem seus caminhos e seus encantos. Novamente surge uma vaga a ser sonhada e fui merecedora não somente dela, mas da oportunidade de ter construído, enquanto a aguardava, um percurso profissional mais solidificado, e de ter desfrutado o privilégio de estudar em uma universidade européia, e, o mais importante para mim: conhecer e saborear a culinária espanhola, o que será de grande valia em minha vida, não somente para comer, “mas também para pensar”, utilizando aqui as palavras de Claude Lévi-Strauss.

Mas antes de ser professora efetiva, exerci esta atividade como professora substituta. O acontecido foi que seis meses depois do primeiro desencantamento o escudeiro veio em meu socorro e curando-me as feridas deu-me o consolo de viver esta experiência, embora com tempo contado. Fui “consagrada” professora, como D. Alonso Quijada cavaleiro. Sigo, portanto, relatando as aventuras vividas, como professora substituta de Educação Nutricional, não somente na disciplina em si, mas também nas andanças no estágio supervisionado em nutrição social, na pesquisa e na extensão, que me levaram a esta tese.

Confesso que sinto muita dificuldade de fragmentar estas atividades, para que entendam de forma mais clara meu contar, assim como o enredo e desenho desta tese, porque o que fiz como educadora foi reflexo da minha ação como pesquisadora e o que fazia como pesquisadora foi resultado de minha aprendizagem como professora, bem como a extensão se deu atrelada a estas duas atividades

anteriormente citadas. Tudo foi ocorrendo tão conjuntamente que me custa contar separadamente, de forma que algumas vezes sentirão essa mescla quando me remeto a cada uma destas facetas do fazer universitário.

Como professora na disciplina de “Educação Nutricional”, no Departamento de Nutrição-UFRN (de 2003 a 2005), uni as contribuições da minha formação como pesquisadora (tanto na perspectiva da complexidade como do método autobiográfico) a minha experiência em sala de aula (mais de vinte anos como professora) e minha paixão pela Educação Nutricional. Ainda assim posso dizer que aprendi mais que ensinei.

Adotei textos, práticas e discurso que refletiam o meu desejo de realizar uma Educação Nutricional crítica, reflexiva, complexa. Há uma necessidade de superação, que os atuais educadores devem empreender, no que se refere à organização do conhecimento. Assim, é necessário apostar em estratégias metodológicas em sintonia com a missão da educação, que é “fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade/mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária.” (MORIN, 2003, p. 98). Abordei os conteúdos dentro dos pressupostos de que: 1. É inadiável um “abraço” entre o saber científico e outros saberes. 2. As sensibilidades e o imaginário são referenciais importantes para o conhecimento. 3. A reflexividade é importante nas ações pedagógicas e na vida profissional do nutricionista.

A experiência de participar da orientação de estagiárias de nutrição tanto nos encontros semanais, dentro da disciplina “Estágio Supervisionado em Nutrição Social”, como nas visitas realizadas ao campo, foi de extrema valia para minha formação e para a elaboração desta tese.

Apesar de portar uma bagagem teórica oferecida pelas Ciências Sociais no mestrado e pela Educação no doutoramento, então em processo, possuía pouca vivência do fazer do nutricionista dentro de uma Unidade de Saúde. Pude vivenciar, então, contatos mais estreitos com colegas profissionais, sentir de perto a pressão de trabalhar dentro de uma Unidade Básica de Saúde sem estrutura adequada para a excelência de suas atividades, vivenciar o belo, o trágico e a esperança contidos na relação que se vai esboçando no jogo de ensinar e aprender na qual professores, supervisores de campo e alunos realizam um esforço para acreditar na possibilidade

de realizar algo, diante de condições extremamente adversas. Além disso aprendi imensamente com os outros profissionais que compartilhavam comigo essa experiência formadora dentro da disciplina.

Minha intenção, como aquela responsável a apoiar as atividades educativas desenvolvidas no estágio, não era apenas aumentar o estoque de rotinas disponíveis, jogos educativos, mas, sobretudo, apoiar o aluno no trabalho de acolher o paciente e tratar de forma pertinente, reflexiva e fundamentalmente amorosa, a informação que lhe é dada (seja em consultas individuais ou em atividades grupais), explorando naquela experiência o que vai além da fala, dos gestos; desenvolvendo a necessidade de buscar a compreensão das imagens visualizadas no caleidoscópio que se move com peças do cotidiano, do jogo social, e que se mesclam continuamente, refazendo o aparente, indo e vindo em espaços tão díspares e tão (des)sintonizados, como um olhar do usuário em frente a um profissional e uma decisão política em um gabinete.

Optei por orientar uma pequena pesquisa acerca das atividades educativas desenvolvidas, explorando a observação do estagiário, a visão do profissional e o olhar dos usuários. Esse foi o ponto de partida, que possibilitou discutir quais tendências pedagógicas estavam sendo utilizadas, as experiências relevantes e o porque de seu êxito. Foi verificada uma fragilidade expressiva nestas práticas. Tentei, então, mobilizar os alunos e profissionais na construção de projetos pedagógicos em saúde, para que as atividades de educação nutricional pudessem ser realizadas de forma mais aprofundada, possibilitando aos profissionais e usuários a reflexividade sobre suas ações. Este foi outro passo significativo para a construção desta tese.

Dentro da perspectiva adotada por mim como profissional, que é aquela que busca dar lugar ao sujeito (método autobiográfico) e unir as dimensões da ciência e arte, objetividade e subjetividade, razão e emoção (teoria da complexidade) investi na tentativa de auxiliar os estagiários na escritura de textos cujo conteúdo técnico estivesse presente, mas que fossem também escrituras de humanos, sobre humanos, dentro de uma relação entre humanos. Nas quais a sensibilidade do sentido e vivido naquela experiência pudessem aparecer como elemento revelador de um projeto de vida profissional humanista e solidário. Alegro-me de poder ter lido registros assim.

Como sujeito-objeto da formação, que foi paulatinamente ocorrendo em minha trajetória profissional, o meu interesse como pesquisadora foi se moldando nos interstícios de três áreas do conhecimento: Nutrição, Ciências Sociais e Educação.

Estes três momentos, graduação, mestrado e doutorado não são estanques, mas guardam entre si uma relação viva e provocadora. Busco referenciais para minha prática a partir destas três perspectivas de conhecimento do ser humano. Interesse-me pela história do indivíduo como ser “comedor”, que aliou os limites da necessidade natural pelo alimento, à maneira particular como se insere no universo, participando de ambos domínios (natureza e cultura) e refletindo essa dualidade em cada uma de suas manifestações. (LÉVI-STRAUSS, 1981).

Assim compreendo que neste tema - a alimentação e nutrição, o cultural está tão impregnado do natural e o natural do cultural, que os fios que utilizo na tecitura desta tapeçaria, ainda inacabada, que é a forma como quero pensar a educação nutricional, possuem as cores de autores (citarei alguns à guisa de exemplo) que me chamam a atenção como provocadores de (re)ligações dos saberes fragmentados, que me fazem sentir com o pé ao mesmo tempo em vários domínios, permitindo uma visão totalizadora das ações humanas, seja discutindo a *saúde e nutrição* (FREITAS, 1996; LANZILLOTTI, 1996; DIAS, 1991; BOOG, 1997, 1999, 2003; GARCIA, 1997; MONTEIRO, 1995 VALENTE, 1986; VASCONCELOS, 2001) a *história da alimentação* (CASCUDO, 1967, 1958, 1977, 1980; FLANDRIN e MONTANARI, 1998; VISSER, 1998), os *processos sociais* envolvidos desde o desejo por um alimento até o consumo propriamente dito (CERTEAU, 1996; BARTHES, 1993; LÉVI-STRAUSS, 1991, 1976, 1981, 1975; REVEL, 1996; ONFRAY, 1990, 1999) e as *inter(ações) educativas* (MORIN, 1997, 1973, 1987, 2002, 2003; FREIRE, 1977, 1987, 1996, JOSSO, 1988; NÓVOA, 1992; PASSEGGI 2000, 2002; PERRENOUD, 2002; DOMINICÉ, 1988, PONCE, 1986; CARVALHO, 2003, CABELLO, 2002) nos âmbitos do estado, família, escola e mídia, que são vivenciadas pelo sujeito desde que nasce e que, inevitavelmente, influenciam na sua atitude alimentar.

O meu interesse enquanto pesquisadora é ampliar este leque de referências, transformando minha contribuição nesta área num elemento aglutinador de saberes. Para isso, invisto atualmente na vertente da complexidade e do método autobiográfico na tentativa de fazer chegar aos nutricionistas a discussão acerca da

necessidade primordial de religar saberes e de dar voz ao sujeito para o surgimento de seres protagonistas, autônomos e solidários. Interessei-me especialmente em fortalecer esses aspectos junto a categoria de nutricionistas, por isso, desenvolvi minha investigação de doutoramento visando a utilização dos pressupostos destes dois arcabouços teóricos na Educação Permanente em Educação Nutricional, visando dois objetivos: o desenvolvimento da reflexividade na atuação do nutricionista, como profissional, como servidor público, como educador e a oferta de uma nova metodologia para as práticas educativas em nutrição.

Um dos trabalhos mais significativo realizado a partir da minha prática docente nesse vaivém de educador-pesquisador foi: 1. **As reminiscências alimentares na formação do educador nutricional reflexivo – a história de vida como estratégia pedagógica.** (2003), que foi apresentado no IX Seminário da APEC, Associação de pesquisadores e estudantes brasileiros na Catalunha, em Barcelona (Espanha) e no III Congresso Internacional de Docência Universitária e Inovação, realizado em Girona (Espanha). O referido trabalho versava sobre a experiência realizada na disciplina de Educação Nutricional, com os estudantes de nutrição da UFRN, na qual utilizei a autobiografia alimentar como mote para reflexão sobre as dificuldades de mudança nos hábitos alimentares, visualizada na construção da autobiografia, primeiros passos em direção à tese que agora defendo.

Aliada ao Ensino e à pesquisa, a atividade de Extensão pode permitir aos sujeitos envolvidos (alunos, técnicos, professores, pesquisadores) uma imersão na realidade extra “muros” proporcionando uma troca enriquecedora, desde que seja realizada como “comunicação” (FREIRE, 1977). Trabalhei dentro desta perspectiva freireana de realizar extensão, esquecendo a concepção semântica do termo que conduz ao sentido de levar, estender, transmitir, mas, ao contrário, apostei no diálogo aberto e franco, para que o processo de aprendizagem permitisse a quem aprende se apropriar do aprendido, transformando-o em apreendido, sendo capaz de reinventá-lo e aplicar o aprendido-apreendido a situações concretas.

Particpei como ministrante do “II Curso de Atualização nas Práticas de Nutrição na Atenção Básica à Saúde”. Buscava contribuir para a questão que se coloca hoje, em face da necessária reforma do pensamento, que é “Quem educará os educadores?” Investindo nesta necessidade, parti para a realização de atividades de extensão junto aos nutricionistas de campo que recebem os estagiários de

nutrição. A idéia era a partir do primeiro contato, conhecer as dificuldades e entraves à realização de atividades educativas nas Unidades Básicas de Saúde, trocar experiências, conhecer experiências exitosas e contribuir com uma estrutura teórico-prático que levasse tanto a uma reflexão mais profunda sobre essas práticas quanto à criação de alternativas que produzissem o desejo de uma ação educativa transformadora.

A aproximação com estes profissionais visava o desenvolvimento de um espírito pesquisador de sua própria ação, capaz de refletir cotidianamente sobre sua prática para recriá-la. Entendi assim esse encontro como algo que vai além da atualização técnica, se configurando em atividade que opera em busca da transformação, uma vez que esta é consequência da conjunção entre avanço civilizatório, educação do indivíduo, desenvolvimento tecnológico e transformações sociais. (CABELLO, 2002).

As sessões dialógicas realizadas foram extremamente significativas para a reflexão como docente, bem como para as profissionais, que no momento externaram as dificuldades que encontram em exercer a função de educador sem o apoio necessário à execução desta tarefa, apontando seus anseios para investimentos adequados na formação continuada, principalmente em relação às questões pedagógicas, que dessem pistas para a construção de atividades de educação popular em saúde. Esta foi outra provocação que me levou ao encontro desta tese.

Apresentei a pedagogia de projetos como uma possibilidade de trabalho e os profissionais referiram de forma significativa o desejo de trabalhar com projetos pedagógicos em Educação Nutricional. Tal movimento foi encaminhando durante a realização do estágio supervisionado, buscando a possibilidade de um projeto coletivo, no qual estariam envolvidos além da população e dos profissionais da Unidade Básica, professores e alunos estagiários. Infelizmente o tempo que ainda me restava como professora substituta não me permitiu dar seqüência a este trabalho, que pretendo agora como professora efetiva retomar e desenvolver.

Que trata de coisas tocantes aos planos e intenções de uma educadora-pesquisadora

Sou eu porventura daqueles cavaleiros que tomam repouso nos perigos? Dorme tu que nasceste para dormir, ou faz o que quiseres,

que eu farei o que veja que mais combine com minha pretensão.
(CERVANTES, 2005, p. 119).(tradução nossa)

Como ficou claro no decorrer deste texto, os suportes teóricos que orientam minha atuação profissional são as idéias da complexidade e o método autobiográfico, aplicados à educação nutricional. Interesse-me profundamente, no momento, pela questão da Educação Permanente e tomo o método autobiográfico como um dispositivo capaz de proporcionar um olhar sobre esta perspectiva de (auto)formação.

Acredito na importância de pesquisas e intervenções que busquem dar respostas ao desafio lançado pelo Ministério da Saúde (MS) aos profissionais de nutrição, no sentido de romper com a visão tecnicista tão privilegiada na formação, fazendo despertar a consciência da complexidade das relações para a produção de uma nova postura diante da ciência, da natureza, de si mesmo e do outro, agindo de forma mais solidária no compromisso de implementar ações de educação nutricional que venham realmente contribuir para a construção de um indivíduo e de uma sociedade mais saudáveis, bem como colaborar na implementação do Sistema Único de Saúde (SUS), a política de assistência que visa, no sonho de alguns profissionais, além da melhoria das condições de vida e de saúde da população, o desenvolvimento da *autonomia, criticidade e participação*.

O viés que tomo na minha produção é esse. Mas como conta Darcy Ribeiro, em seu livro “Ensaio insólito”, sobre a presença marcante que foi o Professor Anísio Teixeira em sua vida, e o aprendizado que teve quando do estranhamento que sentia quando ouvia este dizer: “Eu não tenho compromisso nenhum com minhas idéias”. Indagando-o ouviu o ensinamento: “A única maneira de ter compromisso com a verdade é não ter compromisso algum com nossas idéias”. Assim, hoje, esses são os pressupostos que guiam o meu fazer, se amanhã os descobro incipientes, não duvidarei em buscar outros que iluminem meu ideal de Educação Nutricional, que são poucos, e estes sim, perenes: apoiar a construção de relações menos perversas entre as pessoas, unir o que foi fragmentado a partir do pensamento moderno, dar voz ao sujeito, rejeitar qualquer forma de discriminação.

Espero que estas idéias, que fazem parte de minha prática, dos diálogos cotidianos comigo (que não sou sempre a mesma) e com os outros (que também

não são sempre os mesmos), e dos sonhos que compartilho com algumas companheiras da educação, e da nutrição, venham contribuir de forma ínfima, o sei, porém presente, para a construção do arcabouço teórico e metodológico que necessita ser erguido pela Educação Nutricional. Busco fazer do ensino, e da pesquisa, uma vivência que anule a vaidade por transmitir e adquirir saber, esse saber engessado e morto (pois sem uma finalidade humanista de nada pode servir) e tomar essa oportunidade laboral como um suporte para a compreensão da condição humana, contribuindo para formar sujeitos que não apenas vivam, mas necessitem ajudar a viver, deixar e fazer viver, através de um “pensar aberto e livre” (MORIN, 2003, p. 11). Esse é o meu sonho e através dele espero permanecer viva, sem me deixar morrer pela melancolia, pois aprendi com Sancho que “a maior loucura que pode fazer um homem nesta vida é deixar-se morrer sem quê nem porque, sem que ninguém lhe mate, nem outras mãos lhe acabem que as da melancolia.” (CERVANTES, 2005, p. 725) (tradução nossa).

Busco vida na sala de aula, estar nela é um prazer, seja como aluna ou como professora, até porque nos lugares que frequento em uma relação de ensino-aprendizagem isso não faz muita diferença. Somos aprendentes. Sou aprendente no Departamento de nutrição com minhas alunas e com meu grupo de pesquisa na Educação. Sou aprendente da vida.

Creio, em sintonia com a reflexão de Josso, que busquei a felicidade em todos os passos que dei em minha vida, porém, significativas foram as vivências que me levaram ao abraço, que uniam coisas, que me ligavam de alguma forma a algo além de mim, seja ao outro, à sociedade, ao planeta Terra ou ao Cosmo. Importantes em minha vida foram aqueles que me mostraram o outro lado de alguma coisa, um novo modo de ver um fato, uma situação, um comportamento, um lugar. E as aprendizagens que tive e que considero realmente significativas para minha existência foram quatro: Aprender a sonhar e refletir sobre a vida e o humano através da **literatura**; aprender a fazer, a gostar e a entender de comida através da leitura dos livros de **macrobiótica zen**, que nenhum tratado de nutrição pôde superar, para mim, em sabedoria e em encantamento; tomar contato com as **idéias da complexidade** que me permitiu unir saberes tão preciosos para mim, e aprender que posso gostar e **exercitar a escrita**, minha forma de registrar meu ser numa instância maior que a minha própria existência, minha forma de dizer ao outro quem

sou e aprender a viver e a con-viver, a empreender e re-empreender com os outros. Estas quatro coisas mudaram meu ser, porque me ligaram a algo tão grande, que não sei dimensionar o tamanho.

Permitem-me elas sair ilesa dos atropelos da vida. Por trazer em mim estes saberes conjugados ainda me encanto com pássaros, com o chão repleto de flores de jambo, com a lua cheia, com o brilho do mar, com os peixinhos fugindo em conjunto de meus passos na água, choro assistindo comédias românticas, ouvindo uma canção. Encantam-me fórmulas matemáticas, as poesias, os gritos de um atleta, a emoção da primeira vez, seja lá do que for; um quadro, seja negro aceso com letras brancas ou pintado com a suavidade azul dos traços de Ricard Mirabet. A batida das asas de uma borboleta, que causa impacto sobre a evolução de todo o cosmo, ainda é um espetáculo de rara beleza para mim.

Essa coisa provocativa que reside no aprender me instiga à transformação, a projetar algo além da produção do conhecimento, buscando recriar saber para a transformação social e individual, e, talvez por isso mesmo, até hoje habito espaços de formação numa busca permanente de crescimento e compreensão do mundo que me rodeia e que me (re)faz. Assim cheguei em Madrid para mais uma experiência num espaço educativo, desta vez para fazer parte de meu doutoramento na Universidade Complutense.

Chegar em Madrid foi como pousar nas asas de um sonho e voar com ele. Dizem lá que “de Madrid para o céu” e parece ser verdade. O encanto dessa cidade é sentido a cada rua, a cada prédio, na arquitetura exuberante e no jeito amável dos madrilenhos. Andar nas calçadas e ver imigrantes cruzando os minutos do dia, um olhar que me projetava para os rincões de pobreza que tão bem conheço e que me fazia estar em dois mundos ao mesmo tempo. Cheguei na primavera. Primavera tardia, árvores secas e temperatura de 10 graus. Para mim isso era um inverno rigoroso.

Coisa fascinante e estranha estar em um país desconhecido. Na bagagem todo um saber viver que agora se pensa que é pouco. Mas é um saber humano, e bastam alguns retoques para que logo tudo saia bem. Primeiro saber se locomover, falar ao telefone. Um amigo me ajudava: alugar um apto, chegar à universidade. Tudo isso feito, passa quase um mês e continuava me sentindo “fora de casa”. A internet ajuda muito a aplacar a saudade e o medo, que muitas vezes bate no coração que finge não senti-lo.

Mas todos os lugares do mundo são iguais. Uma rua de Natal ou uma rua de Madrid, porque nelas habitam e transitam pessoas, que enxergam com seu olhar cúmplice os dias que vão e vem. Aos poucos fui deixando de ser anônima e os rostos já se faziam lembranças do dia anterior. Ia reconhecendo as pessoas e elas a mim, o “buenos días” cotidiano, o “Hola guapa”, “¿Que tal, cariño?”, “Hola, mi niña” foi me revelando um povo carinhoso, atencioso. Jamais busquei uma informação sem ser atendida prontamente e com simpatia, gesto inicial de imensa importância para aqueles que estão se sentindo longe de sua pátria. Assim fui aos poucos gostando mais da gente que da arquitetura madrilenha (que me fascina) e descobrindo porque esta cidade tem tanto encanto.

A ida ao supermercado foi uma surpresa. Primeiro para encontrar. Andei uma vez de cima abaixo em uma rua e não conseguia ver onde estava, acostumada que estava com os grandes letreiros que estes estabelecimentos ostentam no Brasil e no grande espaço que ocupam. Assim como o espaço é diferente, também os produtos e sua disposição nas prateleiras. Me fez rir a acanhada prateleira de açúcar; os preços dos alimentos condizentes com o poder aquisitivo, me surpreenderam.

Nas primeiras vezes se procura tudo que estamos acostumados a comer, e aos poucos vamos integrando hábitos, tão suavemente e tão espantosamente, que eu me perguntava: porque mudamos, se em nossa casa só havia brasileiros? Lá havia feijão, arroz, carne e verdura. Porque não comíamos ainda do jeito brasileiro? Não sei explicar. O fato é que dentro de dois meses abandonamos o arroz diário e comemos carne ou pescado, salada, batatas e pão. Por que? Não sei. Talvez o peso do social sobre nós seja maior do que imaginamos, como nos lembrava Durkheim. Mas sempre há coisas que nos causa estranheza e outras fascínio. Desiludiu-me o preço dos produtos naturais serem mais altos que os daqueles industrializados, assim o nosso suco de laranja natural habitual no Brasil foi substituído pelo de caixa por uma questão econômica. Fomos vendo aos poucos como a disponibilidade e preço, são fatores determinantes nas escolhas alimentares. Também pudemos comer, em contrapartida, mais frutos secos, iogurte, leite, queijos, que são mais caros no Brasil e os deliciosos pescados e frutos do mar, que são variados, frescos e com bom preço.

O hábito que mais demoramos a adquirir foi o de comer em etapas, mas esse dia foi chegando e acabamos por ver que era muito saboroso assim. Desta forma, enquanto meus filhos estavam na escola me esmerava em preparar dois pratos

saborosos e bonitos, porque ao final, me sobrava muito mais tempo que cozinhar à brasileira, cozinha esta que requer uma prolongada elaboração pela variedade de preparações que envolvem uma refeição, que por sua vez é comida em uma só etapa.

Comendo também em duas etapas, pudemos perceber que consumíamos mais saladas e que demorávamos mais na mesa, conversávamos mais, parecia que a refeição era um momento mais vivo. Adicionamos o vinho ao nosso cotidiano. Tudo isso me levou a pensar sobre a dieta mediterrânea da qual tanto falamos no Brasil, nos centrando muitas vezes só no tipo do alimento, mas esquecendo os outros fatores que envolvem, como o tempo que se dispensa a uma refeição, a comensalidade em si, que é um fator muito relevante para os espanhóis.

Também uma cena inusitada para mim e que era de grande beleza era ver as pessoas indo para casa almoçar com um pão nas mãos. Lembrava-me do filme sobre a vida de Dali quando ele vai viver nos Estados Unidos e que chega nesta terra com um enorme pão na cabeça. Ria-me. Realmente, Dali não poderia ter escolhido um símbolo melhor, a Espanha para mim tem a feição do pão. Costumo dizer aos meus amigos que bastava ter na Espanha pão, jamon e vinho. O que mais pode desejar esse povo?

O fato é que quiseram mais, e a culinária espanhola é deliciosa e variada. Aprendi logo a fazer *tortillas* e *paellas*. O cozido madrileno exercitei mais tarde, nos dias de inverno. O *hornazo* e a *empanada* comprados na padaria nos encantava. Os doces, menos doces que os nossos, cabiam perfeitos no meu paladar que pouco aprecia esse sabor. O *bocadillo* passou a fazer parte de nosso cotidiano e sentar numa *terraza* em Madrid, tomando um *tinto de verano* (vinho, gelo, água, gaseosa e limão) ao entardecer (às 22 horas) com um *pincho* foi uma descoberta maravilhosa. Lá, ao contrário do Brasil, quando se pede uma bebida, se recebe de graça um “tira-gosto” (o *pincho*).

Assim vivia nesta cidade, enquanto sorvia as paixões dessa nova vida como menina gulosa, exercitando com meus filhos um novo estar no mundo. Fui tecendo, também na universidade, este novo bordado de minha existência.

Freqüentava disciplinas, conhecia pessoas, seus trabalhos. Percorria as estantes da biblioteca com uma mirada curiosa. Tentava ouvir, ainda que me fosse difícil no primeiro momento, tudo que diziam, todas as angústias compartilhadas pelos profissionais de educação nos seus fazeres, fosse na orientação pedagógica,

na educação à distância, educação de idosos, educação especial, e nas aulas de *enlace*, projeto este que conheci através de duas inserções: como aluna do doutorado, ouvindo a companheira de classe, professora neste projeto e que expôs suas angústias e desafios, e como mãe, pois meus dois filhos eram usuários do mesmo. Toda esta vivência em classe, exercitando os ouvidos para entender os olhares daqueles educadores sobre sua realidade, foi caminhando, crescendo na (re)elaboração do meu projeto inicial, porque coisas novas iam sendo introduzidas na minha visão e no meu trabalho, fruto do amadurecimento que experienciei naquele momento.

No meio do percurso surge o concurso para professora efetiva na UFRN, em Educação Nutricional. Resolvi me inscrever. Viajei ao Brasil em busca da sonhada vaga. Vôo alcançado. Retornei à Espanha sentindo-me uma paloma, ainda que levada pelas asas de um *boing*. Depois de um tempo o retorno definitivo ao Brasil. Deixei o solo espanhol com lágrimas nos olhos e a certeza que voltarei muitas vezes para tomar vinhos e comer esse pão. Inesquecíveis prazeres.

Assim, fui fazendo este trabalho que agora se materializa. Às vezes me pergunto “como o fiz?” E a resposta vem do tempo, dos minutos, dos olhares, dos sorrisos, das trocas, dos ouvidos atentos, dos consolos, das crises, da cooperação, dos amores rompidos, dos amores (re)descobertos, enfim, o fiz com vida, com histórias, sem a rigidez de um caminho previamente traçado, que fecha os olhos para os atalhos. Ao contrário encarei as bifurcações sem medo e fui decidindo o caminho norteadas pelo rigor, pelo método, acatando e discutindo a orientação, submetendo-me à supervisão, buscando contatos, intercâmbios, consultas profissionais, tudo isto facilitado pelas mãos de duas orientadoras atentas e sábias, que souberam me deixar respirar e olhar animais nas árvores, de forma que fiz esta tese sendo, e sentindo-me, plenamente humana, às vezes sendo Quixote e em outras sendo Sancho. Sigo contando minhas andanças...

Contando o “Modo de Fazer”: Tudo, menos uma receita.

Uma metodologia não é uma receita, porém um caminho para orientar o sentido do avance e que se alarga e alonga ao transitarmos nele. Talvez para alguns seja um fazer com passos medidos e pré-determinados, porém eu nunca consigo seguir receitas ao pé da letra. A transgressão faz parte da arte de cozinhar, de

criar... e acredito deva fazer parte também da *artesanía* que se insinua na escritura de uma tese. Há necessidade de temperos, de um desenho inicial, mentalmente formulado e sobrepujado de traços, curvas, odores e sabores inusitados; pensado e repensado tantas vezes na tentativa de fermentar, fazer brotar espaços, sons, formas, enfim...multiplicar possibilidades.

Entrei nesta empreitada inspirada em Antonio Machado: “Caminhante não há caminho, o caminho faz-se caminho ao andar”². Enquanto professora substituta da disciplina de Educação Nutricional, no Departamento de Nutrição – UFRN, nos anos de 2003 e 2004, dei os primeiros passos na tentativa de aproximar ensino e pesquisa, uma vez que senti necessidade de articular os conhecimentos adquiridos no doutoramento com a minha prática profissional. Platão dizia que nós não escolhemos a filosofia, ela é que nos escolhe, posso dizer aqui também que fui escolhida para realizar este estudo. Ele surgiu da minha prática.

Fazia meu trabalho de professora enquanto buscava o *corpus* da minha pesquisa em outros espaços, pensava em formas de acessar ao tema que me instiga, que é a relação alimento-afetividade. Mas a prática profissional trouxe-me os ingredientes que precisava. Os dados que saltavam aos meus olhos nos trabalhos realizados por meus alunos me mostraram que um caminho estava sendo delineado sem que eu mesma o tivesse percebido. Andava e o caminho surgia.

A construção desta metodologia se deu como se eu fora o que Claude Lévi-Strauss (1976) chamou de *bricoleur*, aquele que executa um trabalho utilizando fragmentos sem plano pré-estabelecido e sem utilizar rigidamente os conhecimentos técnicos. Ou o que Mills (1965) chamou de *artesão intelectual*, um pesquisador atento à inventividade, livre dos grilhões de procedimentos rígidos. Guia esta pesquisa como método a idéia de *estratégia* tomada por Edgar Morin em oposição ao programa, uma vez que na estratégia se determina a finalidade e não as operações. Assim há que se tomar decisões sucessivas à medida que se caminha, imaginar cenários diferentes. (MORIN, 2002)

Trabalhava em minha sala de aula o conceito de *comportamento alimentar* nas suas diferentes dimensões quando percebi que havia uma lacuna no

² Poeta espanhol cujos versos Morin relembra para fazer o paralelo com a incerteza no caminho do conhecimento.

entendimento do aspecto afetivo deste comportamento.³ Utilizando a estratégia da autobiografia para que os alunos percebessem de forma mais aprofundada esse componente, pude perceber a riqueza do material que me traziam, de forma tal que aqueles registros poderiam resultar numa contribuição importante no aprofundamento do tema. Assim 81 registros realizados pelos alunos passaram a ser o *corpus* inicial de minha pesquisa.

Os princípios norteadores para a utilização das autobiografias foram: a necessidade de uma perspectiva complexa no trabalho de educação nutricional, instaurando o trânsito por diferentes disciplinas e o estímulo à transdisciplinaridade (MORIN, 1991), a partir do reconhecimento de que os componentes psico-afetivos, sociais, culturais e ambientais incidem nas escolhas alimentares e conseqüentemente no processo saúde-doença e que o indivíduo é uma (re)apropriação do universal social e histórico que o rodeia; sua história individual permite uma análise do social e que, ao narrá-la, o sujeito torna-se ao mesmo tempo ator e autor de sua própria vida, sendo capaz de modificar as representações que tem de si e do mundo onde habita, desencadeando assim um processo educativo a partir do movimento de transformação/reconstrução de si, que se inicia com a narrativa de sua história. (PINEAU & LE GRAND, 1996; RICOUER, 1997; PASSEGGI, 2000)

Ainda vivenciando a experiência de professora no Departamento de Nutrição, detectei um problema significativo que viria somar-se ao meu propósito inicial e que pouco a pouco foi dando forma a este trabalho. Paralela à responsabilidade pela disciplina de Educação Nutricional, exercia atividades nesta área junto ao grupo multidisciplinar responsável pelo Estágio Supervisionado de Nutrição Social. Enquanto orientava as concluintes do curso de Nutrição (UFRN) em uma investigação preliminar, realizada nos locais de estágio, com o objetivo de conhecer as práticas educativas realizadas nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) foi sendo visualizada uma fragilidade neste fazer educativo. A pequena investigação realizada pelas alunas constava primeiramente da observação destas práticas educativas, para que as estagiárias elaborassem uma reflexão sobre as mesmas a partir dos

³ O comportamento alimentar de um indivíduo é “um dos condicionantes mais próximos do seu estado nutricional, [pois] corresponde não apenas aos chamados ‘hábitos alimentares’, como a todas as práticas relativas à alimentação desse indivíduo, como seleção, aquisição, conservação, preparo e consumo efetivo dos alimentos” (MOTTA & BOOG, 1988, p. 34). Estas práticas podem ser direcionadas por três aspectos importantes: os componentes cognitivo, afetivo e situacional, que interferem nas escolhas que a pessoa realiza.

pressupostos teóricos discutidos anteriormente na disciplina de Educação Nutricional. Posteriormente indagavam usuários e profissionais sobre suas visões destas atividades. A intenção era múltipla: situar as estagiárias na realidade sobre as práticas de educação nutricional na atenção básica, auxiliar o nutricionista do local no desenvolvimento das práticas educativas e dar os primeiros passos em direção ao conhecimento das mesmas visando posteriores intervenções. A conclusão a que chegamos depois de quatro semestres foi que as nutricionistas da rede básica exercem o papel de educadoras, mas carecem das ferramentas teórico-metodológicas, da Educação, necessárias ao norteamo deste fazer.

Uma vez detectado esse problema identifiquei uma possibilidade de pesquisa-intervenção que agiria não somente na formação inicial, mas também junto aos profissionais da rede básica de saúde: O método autobiográfico poderia ser uma ferramenta plausível de ser utilizada junto aos educadores nutricionais para promover a reflexividade, tanto do profissional quanto do educando (usuários), avançando no caminho de uma educação promotora da autonomia?

A tese busca, desta forma, indicar uma possibilidade, um dos caminhos que pode ser percorrido neste sentido. O compromisso não é apenas propor a resolução de problemas, mas ajudar efetivamente e participativamente na resolução dos mesmos. Dessa forma a dimensão inicial, que era a análise das autobiografias, foi acrescida de uma curiosidade sobre a formação permanente dos nutricionistas, suas condições de trabalho, suas perspectivas em relação à sua atuação nas praticas educativas, o que tornou o trabalho mais vivo.

Além das autobiografias foram realizadas entrevistas e aplicados questionários com profissionais que atuam como educadores nutricionais e em face da divulgação da Política de Educação Permanente dos Profissionais de Saúde, achei pertinente realizar um estudo na realidade espanhola, junto a agência Lain Entralgo, que na Comunidade de Madri é a responsável pela Formação Continuada dos profissionais de saúde madrilenhos. Além da pesquisa documental foi realizada uma entrevista com o Chefe de estudos, do setor de *Formação continuada e desenvolvimento profissional*, da *Área de Formação* da referida agência. Fora do âmbito da Agência, foi entrevistada uma nutricionista que atua na realidade espanhola e que foi assessora da FAO, exercendo hoje a função de professora emérita na *Escuela Nacional de Sanidad*.

A pesquisa foi guiada pelos mesmos procedimentos citados por Morin em seu livro *Sociologia: a sociologia do microsociedade ao macroplanetário* (1998), que foram: envolvimento do fenômeno (observação); o reconhecimento de suas energias (*praxis*); a provocação de pontos estratégicos (intervenção); a penetração pela intimidade individual (entrevista) e a subsequente escuta e interpretação da mesma.

A transcrição foi feita depois de cada entrevista, tendo sido realizada aproximadamente meia hora de trabalho para cada página digitada. Os nomes dos entrevistados e dos autores das autobiografias e das avaliações foram omitidos para preservar o anonimato das vozes.

Do sujeito-objeto

Como podes considerar a ti sujeito e considerar os demais seres objetos, se sabes que todos são um?

(Brihadaranyaka Upanishad – (500 a. C.)

Um tema de base sempre persegue ou é perseguido por um pesquisador. O meu, como já foi explicitado, é a relação entre alimentação e afetividade. Certamente ele parte da minha paixão pela comida e da minha experiência enquanto nutricionista e como educadora. Foi sendo construído no meu percurso como professora-investigadora uma relação de inseparabilidade entre o fazer e o pensar, entre pesquisador e objeto de pesquisa, entre teoria e prática, resultando assim numa forma de construção do conhecimento contrária à concepção tradicional criticada por Cabello (2002, p. 125) quando afirma que nas concepções positivistas há “uma divisão de papéis entre os que pensam e investigam e os que aplicam os resultados das investigações; entre os que ensinam e os que aprendem; entre os investigadores e os investigados”

Muito precocemente percebi que os conhecimentos técnicos adquiridos em minha formação não garantiam, na minha prática profissional, o resultado esperado: a adesão ao tratamento por parte das pessoas e uma autonomia, criticidade e reflexividade em relação às questões que envolvem o campo alimentar. Além disso, na própria fala dos sujeitos por mim atendidos brotava uma gama de sentimentos

associados ao seu estado nutricional, o que me despertou a curiosidade em relação a esta temática.

As questões que aguçam minha curiosidade neste trabalho são: Pode o método (auto)biográfico contribuir como instrumento de reflexividade para a formação dos profissionais de saúde? A construção da autobiografia alimentar pode revelar *temas geradores* que iluminem o trabalho com a pedagogia de projetos em saúde?

“O método (auto)biográfico e sua contribuição na formação e no trabalho de nutricionistas”, foi o objeto que tomei como mote para meu trabalho. Apostei na (auto)biografia como estratégia de formação, visando o desenvolvimento do espírito reflexivo. Considerei meu objeto como uma “contribuição na formação e no trabalho de nutricionistas”, uma vez que pretendo ampliar a experiência na formação inicial com este método e propor sua utilização como ferramenta pedagógica e reflexiva nas UBS.

A pesquisa foi caminhando como um artefato construído com fragmentos/pensamentos, sem uma rigidez previamente estabelecida; novas idéias iam sendo incorporadas à medida que sentia a necessidade de saciar minha curiosidade com determinadas informações, ou de encontrar um tempero ou ingrediente que me fazia parecer o processo ainda incipiente sem ele. Assim, resolvi ampliar o *corpus* que inicialmente se restringiria ao registro (auto)biográfico, para poder dar conta de toda a curiosidade que se aguçava como apetite em dia de festa, de forma que os sujeitos de minha pesquisa foram estes que relato a seguir.

Quadro 01: Relação dos sujeitos investigados e a forma de participação dos mesmos na pesquisa.

Sujeitos	Forma de contribuição na pesquisa	Características
03 profissionais que atuam nas UBS de Natal como educadoras nutricionais.	Concederam entrevistas biográficas	Olga , com 15 anos de formada e o mesmo tempo de trabalho em Saúde Pública.

Sujeitos	Forma de contribuição na pesquisa	Características
		<p>Joana, com 25 anos de formada e 07 de trabalho em Saúde Pública.</p> <p>Tereza, com 21 anos de formada e 15 de trabalho em Saúde Pública.</p>
17 profissionais de nutrição	Responderam aos questionários	Todas atuam nas UBS de Natal.
01 profissional de nutrição espanhola com vasto trabalho em educação nutricional.	Concedeu entrevista biográfica	<p>Helena, com 44 anos de formada e o mesmo tempo de trabalho em Saúde Pública. Atualmente professora emérita na <i>Escuela Nacional de Sanidad</i>.</p>
01 profissional responsável pela formação continuada de profissionais de saúde.	Concedeu entrevista de esclarecimento sobre questões levantadas a partir da leitura do material da Agência Lain Entralgo (Madri).	<p>Jaime, Chefe de estudos, do setor de Formação Continuada, da área de Formação da Agência.</p>

Mesclando informações e caminhos: roteiros, entrevistas e algo mais

As autobiografias

Na formação inicial busquei alcançar uma maior percepção da carga de afetividade presente nas escolhas alimentares através do relato das experiências vivenciadas por aqueles que se dedicam ao estudo do tema na sua dimensão científica: alunas de graduação em nutrição. Esse critério de escolha dos sujeitos da pesquisa se deu devido ao alto conhecimento técnico/científico acerca de uma alimentação saudável e equilibrada que estes indivíduos possuem, sendo muito significativo identificar se encontram dificuldades em manter um padrão alimentar

dentro do que preconiza a ciência da nutrição, porque este certamente não seria oriundo do aspecto cognitivo da questão, bem como observar que espaço ocupariam essas relações de afetividade em seus escritos.

Apostando na autobiografia como estratégia de formação, visando o desenvolvimento do espírito reflexivo, tomei a iniciativa de introduzir sua utilização na disciplina de Educação Nutricional junto a graduandos do Curso de Nutrição da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como uma metodologia pertinente para análise da formação profissional e alimentar.

A hipótese de trabalho era que o exercício da narrativa, na escrita autobiográfica, permitiria sensibilizar o futuro nutricionista para a compreensão de que a disjunção/fragmentação presente na sua formação depauperava o olhar sobre a complexidade presente nas relações entre as pessoas, sua cultura e o meio ambiente, resultando no empoderamento cientificista e tecnicista.

Apostei também que nas autobiografias alimentares se fariam presentes elementos universais da cultura humana, evidenciando assim a transposição do puramente biológico nas relações entre os sujeitos e entre estes e os alimentos. Ou seja, que a percepção das relações afetivas, cognitivas, culturais e situacionais, que se entrelaçam nas práticas alimentares, e que poderiam se evidenciar durante o processo de escritura da autobiografia, pudesse contribuir na formação de um profissional complexo, reflexivo, capaz de compreender melhor tais manifestações na relação com o outro, favorecendo uma atitude de maior empatia com os sujeitos com os quais desenvolve formação em alimentação e nutrição.

Os procedimentos metodológicos utilizados na prática disciplinar constaram dos seguintes passos:

Inicialmente, foi discutido o conceito de comportamento alimentar como “um dos fatores condicionantes mais próximos do seu estado nutricional, que engloba todas as práticas relativas à alimentação desse indivíduo, como seleção, aquisição, conservação, preparo e consumo efetivo dos alimentos”. (MOTTA & BOOG, 1988, p.34). O referido conceito foi amplamente trabalhado abrangendo os aspectos cognitivos, situacionais e afetivos que permeiam as escolhas alimentares.

O propósito de trabalhar as três dimensões era levá-los a refletir sobre a forma como tem sido privilegiado o aspecto cognitivo pela ciência da nutrição. Foi realizado em classe um diálogo acerca do necessário “abraço”, como diz Edgar Morin, entre os saberes científicos e os saberes do senso comum, entre o racional e

o afetivo, entre o profissional e o humano, para que os alunos percebessem a necessidade de se construir, no século XXI, uma ciência nutricional mais aberta e em sintonia com as aspirações humanas, tornando-se capazes de assumir o projeto de transformação que o sistema de saúde (e principalmente a população) necessita, compartilhando ações mais humanizadas em todos os níveis. Foi pedido que os alunos apresentassem oralmente sua vida escolar, para que em grupo pudéssemos dialogar sobre nossa formação, visando colher elementos significativos neste processo e promover a reflexão sobre o tipo de educador nutricional necessário a esse projeto de reformar o pensamento.

Com o objetivo de promover uma maior percepção da dimensão afetiva e situacional no ato alimentar, bem como, de ampliar a capacidade reflexiva, foi proposto, como segundo passo, que os alunos escrevessem sua autobiografia alimentar.

O elemento seguinte consistiu na socialização e discussão de suas produções em sala de aula. Durante as discussões realizadas no grupo, os alunos relataram a importância que teve para eles aquela experiência e perceberam dificuldades encontradas para por em prática uma dieta saudável, mesmo reconhecendo o seu pleno conhecimento do âmbito racional da questão. A partir dessa reflexão conjunta, muitos aspectos foram evidenciados, tais como a tomada de consciência a respeito das dificuldades enfrentadas pelos sujeitos em formação nutricional para a adesão a novas práticas alimentares e, sobretudo, a conscientização da necessidade do profissional respeitar o processo e escolhas de cada pessoa. Mais sensibilizadas(os) pela escrita de sua autobiografia, julgaram-se capazes de desenvolver uma relação de empatia entre suas dificuldades e aquelas que porventura, a população sob seus cuidados venha relatar.

Depois deste trabalho ter sido realizado durante 04 semestres consecutivos e tendo em todos eles sido revelada uma grande potencialidade desta metodologia, parti para o desenvolvimento de um olhar investigativo sobre estes 81 escritos, buscando *temas geradores* que me dessem pistas para a formação do próprio educador nutricional.

As entrevistas biográficas com nutricionistas que exercem atividades nas UBS de Natal

Outra curiosidade que tive foi saber como eram vistos a formação e o trabalho a partir da perspectiva de nutricionistas que trabalhavam com educação nutricional nas UBS de Natal. Assim parti para a realização de entrevistas biográficas sobre o percurso profissional das mesmas, que foram feitas em fevereiro de 2005, nas quais três (3) nutricionistas, formadas há mais de 10 anos e que trabalham com Educação Nutricional nas UBS revelaram casos e incidentes das suas histórias de vida profissional.

Foram realizadas entrevistas semidirigidas, com questões abertas. Este tipo de entrevista me pareceu ideal porque permite um direcionamento dado pelo entrevistador, mas paralelamente abre ao entrevistado a possibilidade de ampliar esse direcionamento, representando “um ganho para reunir os dados segundo os objetivos propostos” (TURATO, 2003, p. 313), ou seja, temas que para o pesquisador, inicialmente, não parecem relevantes podem ser realçados pelos entrevistados e tornarem-se uma contribuição importante no conjunto da pesquisa.

Havia um roteiro inicial (Anexo 01) no qual alguns campos de interesse foram pré-fixados. Essas curiosidades primordiais foram despertadas em mim a partir da vivência no projeto “Narrativas autobiográficas, gênese e percurso da formação docente”, realizado em 2004, disciplina oferecida no doutorado em Educação, pela professora Passeggi, no qual foi lançado para nós o desafio de pensar como nos tornamos educadores, como adquirimos nossas competências e que tipo de educadores queremos ser. Tive, então, a curiosidade aguçada em saber como os nutricionistas se tornam educadoras nutricionais, como adquirem a competência para isso, como se sentem exercendo essa atividade e o que almejam para o futuro.

As idéias de objetivação e subjetivação caminhavam juntas, porque ao mesmo tempo que procurava um distanciamento, vendo o outro como objeto, pude, através da entrevista conscientizar-me e sentir a presença subjetiva do outro, estabelecendo-se, assim, um diálogo fecundo, como no dizer de Morin (1998):

[...] é o diálogo em que o estranho se torna o meu próprio duplo, em que o meu próprio duplo estranho volta a ser eu mesmo, em que eu

me torno estranho para mim próprio, processo múltiplo e contraditório que tece a própria dialética da comunicação com o outro, a qual só é possível através de uma comunicação de si a si (MORIN, 1998, p.196).

Todas as entrevistas duraram cerca de uma hora e embora tenha sido feito um roteiro aberto para o acompanhamento e direcionamento da conversação, cuja ordem e redação variou de acordo com cada entrevistado, em todas elas os seguintes tópicos foram abordados: a escolha da profissão, a visão da formação universitária e as lacunas sentidas nesta formação, o processo posterior para a aquisição de competências para realização efetiva do trabalho como nutricionista, a importância que dão ao trabalho em grupo, a atuação do nutricionista como educador, a busca da formação necessária para ser educador, a influência dos teóricos da educação em seu pensar como educador, o trabalho com grupos estruturados nas UBS, a visão pessoal de como se tornou a nutricionista que é hoje e o investimento atual e futuro na profissão.

O questionário.

A necessidade de elaborar um questionário foi sentida no processo desencadeado com a minha chegada na Universidade Complutense de Madrid, pois o projeto inicial foi sendo redimensionado com o aprofundamento das leituras sobre Educação Permanente e o início da pesquisa documental na Agência Lain Entralgo, se esboçando um caminho mais nítido, e a curiosidade, portanto, foi aguçada.

Surgia paulatinamente a necessidade de saber mais sobre o trabalho destes profissionais a partir da sistematização e reinterpretação dos dados e categorias que emergiram das autobiografias, das entrevistas e do material documental da ALE, à luz de novas informações. Diante de tal movimento, minha co-orientadora sugeriu a estratégia de enviar um questionário ao Brasil para ser respondido pelas nutricionistas que trabalhavam em UBS e que realizavam trabalho de educação nutricional, que foi recebida e acatada por mim com grande entusiasmo.

As informações que buscava saciar através do questionário eram: a) Investigar a formação pós-universitária e condições de trabalho dos nutricionistas, que trabalham nas UBS, atuando como educadores neste espaço institucional, e, b)

Verificar a presença de práticas reflexivas no trabalho em educação nutricional desenvolvido nas UBS.

O questionário foi elaborado durante o mês de junho de 2005 em Madri e validado em agosto de 2005. Foi aplicado junto a 5 nutricionistas da rede básica de saúde de Natal e entregue em Madri também durante o referido mês. O procedimento utilizado para a elaboração deste instrumento foi cercado dos cuidados necessários, primando pelo rigor e pela qualidade do mesmo, tendo sido feita uma versão inicial, analisada pela professora Maria Inês Magnata Pino, que exerceu a função de professora de Educação Nutricional durante 25 anos na UFRN, que fez contribuições significativas na sua elaboração. A seguir foi revisado pela co-orientadora, enviado ao Brasil para ser aplicado-validado, modificado e feita a versão definitiva segundo um processo que se deu através de duas etapas. Na primeira foi elaborado um questionário (que chamarei Modelo 1 - Anexo 02) de três campos:

O primeiro investigava a *formação técnica* dos profissionais e como valora a relação formação-trabalho. Perguntava os cursos realizados, o tipo de unidade de saúde em que trabalha, as características da população, as disciplinas de sua formação que consideram importantes para o trabalho que realizam nas unidades e aquelas que sentem a necessidade de um maior aprofundamento. Neste item é importante destacar que além de buscar um perfil do profissional nutricionista que exerce a função de educador nutricional na rede, há a intenção de sondar a importância que os mesmos dão para a Educação nutricional como disciplina e como prática no serviço.

O segundo campo do questionário buscava visualizar a *formação e a relação com o paciente*, ou seja, busca sacar a informação sobre o valor que o nutricionista dá àquilo que o paciente diz. Aqui se buscou extrair efetivamente esta relação, bem como investigar o grau de reflexão do profissional acerca de sua própria prática.

O terceiro campo versa sobre a *autoformação*, ou seja, o valor que o nutricionista concede à reflexão sobre sua própria prática, como ferramenta de formação, tentando conhecer as estratégias utilizadas para esta reflexão nos âmbitos coletivo e individual. Procura ainda descobrir a importância dada ao paciente para o intercâmbio de saberes, ou diálogo, como no dizer freireano. Além disso, é investigada neste item a literatura que as profissionais têm tomado como

norteadoras de sua prática, mais uma vez tentando enxergar em que modelo se está movendo, no técnico ou emancipatório.

Depois da validação algumas modificações foram realizadas no modelo 1, devido às dificuldades sentidas pelos profissionais em responder alguns quesitos, como foi o caso do item 7, que foi eliminado por considerarem impossível ordenar as disciplinas importantes para sua formação. O item 11 que também foi descrito como confuso, foi transformado em uma pergunta aberta.

Outras questões foram modificadas ou acrescentadas como fruto da fragilidade verificada nas respostas tendo sido acrescentados elementos mais esclarecedores, como a questão 13 que falava da relação do usuário com o nutricionista e cujas respostas só continham aspectos positivos da relação; assim resolvi colocar os dois pólos (positivo e negativo) como fator provocativo. O mesmo se deu com a pergunta 14, que indagava sobre a autoavaliação do nutricionista sobre sua atuação, considerei mais rico averiguar não somente a autoavaliação estanque, porém perceber quando se sentem ótimas, boas, regulares ou ruins e portanto alterei esta questão. Na questão 16 achei significativo colocar a opção da negativa, pois era uma possibilidade, como foi verificado na validação. Na questão 19 realizei modificação no modelo da tabela, pois como estavam dispostas as linhas elas entenderam que os itens estavam relacionados. Finalmente nos itens 20, 21 e 22 considerei suficiente colocar apenas três espaços para respostas, uma vez que estas tornavam-se repetitivas.

Nas características da população para qual trabalham (questão 9- Modelo 1), achei relevante acrescentar ao termo “nível de escolaridade” (difícil para o nutricionista aferir) o “nível de compreensão cognitiva das orientações”, bem como o esclarecimento do atendimento predominante da Unidade (faixa etária e sexo).

Também considerei relevante acrescentar as questões 11 e 12, que sondam a prática individual e coletiva na atenção nutricional e a implicação da nutricionista nas atividades grupais e a questão 16 para tentar captar se o nutricionista aposta na reflexividade do paciente, indagando sobre as estratégias que utilizam para ajudá-lo a superar as dificuldades expressas.

Enquanto aguardava a chegada dos questionários que estavam sendo respondidos no Brasil na etapa de validação, encaminhei a pesquisa que realizei junto à Agência Lain Entralgo. A referida Agência foi instituída a partir da

promulgação do decreto 139/2002 (que estabelece seu regime jurídico e funcionamento) sendo as competências em matéria de formação atribuídas a ela. É de sua responsabilidade a promoção, organização, coordenação, gestão, melhora e avaliação de atividades de formação continuada dos profissionais sanitários.

A leitura do material cedido pela Agência, que informava sobre as ações, pesquisas e reflexões que a referida instituição desenvolve acerca da Educação Permanente dos profissionais de saúde de Madri, bem como de pesquisas e experiências de toda Espanha e de outros países que a mesma toma como referencias, acrescentaram em mim algumas curiosidades e acreditei necessário introduzir alguns quesitos no questionário definitivo. Assim, a questão número 7 buscou conhecer o nível de informação que as instituições fornecem aos funcionários públicos de saúde sobre a Política de Educação Permanente lançada pelo Governo Federal, questão 8 as principais razões que levariam o profissional de saúde a se implicar num processo de formação, e o item c da questão 9, que averigua os recursos pedagógicos existentes nas unidades de saúde.

Os questionários (Anexo 03) foram aplicados nos meses de setembro a dezembro de 2005, junto a nutricionistas que trabalham nas UBS de Natal. Foram impressos 50 questionários, 15 entregues às estagiárias de Nutrição Social do Curso de Nutrição da UFRN, para que aplicassem, em seus locais de estágio, junto às nutricionistas que atuam como Supervisoras de Campo. Destes, 09 foram devolvidos respondidos. Os restantes, ou seja, 35 foram entregues em 29/09/2005 na Secretaria Municipal de Saúde, junto à nutricionista Conceição Araújo, integrante do Núcleo de Alimentação e Nutrição da Secretaria Municipal de Saúde de Natal, para que fossem enviados para as UBS. Até 7/12/2005, apenas 03 haviam sido devolvidos, tendo sido as dificuldades justificadas como falta de tempo e interesse dos profissionais que trabalham nas Unidades de Saúde. Diante de tal quadro e querendo otimizar o trabalho, principalmente em relação ao fator tempo, contactei com duas estudantes de nutrição para que realizassem a aplicação do questionário nas UBS. Ainda assim foram encontradas algumas dificuldades, muitas profissionais se recusavam a respondê-los, alegando que estavam com pouca disponibilidade de tempo nas suas atividades. Desta forma conseguiram que fossem respondidos apenas 05 questionários.

No total, dos 50 questionários impressos e enviados, apenas 17 foram respondidos e entregues. Esse fato não me preocupou, uma vez que a finalidade dos mesmos não era realizar uma análise estatística representativa, mas permitir uma melhor apreensão do coletivo em relação às condições de trabalho, à compreensão sobre o processo de formação e trabalho, às necessidades sentidas em relação à Educação Continuada e ao papel da reflexividade no exercício profissional.

Enquanto aguardava a chegada dos questionários respondidos, prossegui com a pesquisa documental do material produzido na Agência Lain Entralgo acerca de suas ações formativas.

Documentação

O material disponibilizado pela agência Lain Entralgo sobre as atividades da mesma, foi entregue a mim, em duas pastas, inteiramente gratuito, no prazo estipulado depois do primeiro encontro realizado com o Chefe de estudos do setor de formação continuada e desenvolvimento profissional da referida Agência. Como era um material vasto e sem numeração continuada, uma vez que foram encadernados vários documentos elaborados ao longo do tempo de atividade, achei pertinente ordená-los para favorecer minha consulta bem como facilitar a citação, chamando cada parte de “Tomo” e numerando-as. Assim, dispus num primeiro momento dos seguintes escritos:

Quadro 02: Relação dos documentos inicialmente entregues (Pasta 01) pela Agência Lain Entralgo, na qual existiam elementos diversos sobre a formação dos profissionais de saúde.

TOMO	TÍTULO	DATA	Nº/PAG.
01	Resumen ejecutivo: Análisis de la situación de la Formación Continuada	Out/2003	16
02	Resumen ejecutivo: Acreditación de la formación continuada sanitaria	Nov/2003	13
03	Proyecto ESME –Grupo de formación continuada	Sem Data	06
04	Introducción	Nov/2003	06

TOMO	TÍTULO	DATA	Nº/PAG.
05	Pasado presente y futuro de la formación continuada	Sem Data	05
06	Organización de la Formación Continuada. Situación Internacional	Set/2003	12
07	Organización de la Formación Continuada en España. Análisis de las Comunidades Autónomas.	Set/2003	39
08	Financiación de la Formación Continuada	Set/2003	07
09	Metodologías de formación	Sem Data	08
10	Estado de la acreditación de la formación Continuada. Situación internacional	Out/2003	12
11	Sistema de acreditación de formación continuada en España	Out/2003	12
12	Centros proveedores externos de formación continuada que han solicitado acreditación para sus actividades	Out/2003	12
13	La opinión de los médicos acerca de la formación médica continuada	Sem Data	06
14	Evaluación de la Formación Médica Continuada	Out/2003	10
15	Análisis competitivo de los prvedores de formación continuada	Sem Data	16
16	Sistema Regional de Salud: Normativa en materia de Formación	Out/2003	07
17	Organización de la formación continuada	Out/2003	13
18	Financiación de la Formación Continuada en la consejería de Sanidad de la Comunidad de Madrid	Out/2003	07
19	Planificación y Gestión de los recursos humanos en las distintas unidades.	Nov/2003	18
20	Gestión de los procesos de formación continuada	Out/2003	64
21	Gestión del conocimiento	Nov/2003	09
22	Opinión de los profesionales sanitarios de la Comunidad de Madrid sobre la Formación Continuada	Sem data	06.
23	Análises de las actividades de formación continuada en 2003	Out/2003	07
24	Análisis del SRS. Acreditación	Out/2003	07
25	La evaluación de la formación en el sistema madrileños de salud	Out/2003	12
26	Análisis interno de la Unidad de Formación Continuada	Nov/2003	06
27	Análisis interno de la Unidad de Acreditación	Nov/2003	04

Na Pasta 02 (*Plan de formación de 2005*) estavam os documentos referentes ao plano de formação para o ano de 2005, constando principalmente dos seguintes

itens: novidades, financiamento, o plano de formação de 2005, mostrando os cursos oferecidos, com seus objetivos, destinatários, metodologia, financiamento, volume de atividades formativas.

Outras entrevistas

Após a leitura dos referidos documentos, realizei uma entrevista com o Chefe de estudos do setor de formação continuada, momento este no qual me foram entregues dois novos documentos que foram *“Análisis de las fortalezas y debilidades de la gestión de la formación continuada de la agencia Laín Entralgo: propuesta de medidas correctoras”* e o *“Plan de formación continuada –2006 – Guión para su elaboración”*.

A entrevista foi realizada com o Chefe de estudos da Agencia Lain Entralgo. No primeiro contato com a referida Agência, feito no mês de julho de 2005, tive a oportunidade de conhecer resumidamente a dinâmica dos serviços de saúde da Espanha e o papel da mesma para a formação dos profissionais desta área. Nesta oportunidade me foi disponibilizado um vasto material referente às ações da mesma. Foi combinado que após a leitura teríamos um segundo encontro para possíveis questionamentos, que aconteceu no mês de setembro de 2005.

Como nos outros momentos, foi realizado um roteiro (Anexo 04) para um direcionamento da entrevista, ainda que flexível e aberto, no entanto os seguintes tópicos foram considerados por mim relevantes, dado à curiosidade despertada pela leitura do material: Investigar a existência de um diálogo entre a Agência e as instituições de formação inicial, visando a reformulação deste nível de ensino, mediante a necessidade de uma outra lógica na formação, baseando-se no conceito de Educação Permanente; o processo de divulgação da informação; a democratização da formação; a formação do formador, a questão da atenção e gestão e o controle social das políticas públicas de saúde como objeto de intervenção educativa.

As questões realizadas em relação a cada tópico foram discutidas de forma alternada, visando tocar em todos os pontos-chaves. Essa medida foi tomada como um caráter preventivo da possível falta de tempo para responder a todas as perguntas, de forma que nenhum tópico considerado importante por mim fosse deixado sem resposta. Mas na prática tudo ocorreu de forma tranquila, assim foram

feitas todas as questões inicialmente pensadas, tendo a entrevista durado cerca de duas horas.

Após a entrevista, pedi uma indicação sobre uma visita a uma Unidade de Saúde onde se desenvolve formação. No momento foi feito o contato com uma *Gerência de Atención Primaria*, tendo sido agendada uma visita que se realizaria no mês de novembro. Nesse encontro não foi possível realizar uma entrevista com a responsável pela *Unidad de Formación e investigación*, porém a mesma disponibilizou documentos sobre o processo pelo qual as ações de formação são realizadas por esta gerência.

Quadro 03: Material referente ao processo de realização da formação continuada nas Unidades de Saúde.

DOC	NOME	DATA	Nº PAG.	OBS
01/3E	Programa de formación continuada 2005. Cuestionário sobre actividades formativas	S/D	01	Documento apresentado nas unidades para que os profissionais enumerem os temas ou conteúdos que desejam ver incluídos no plano de formação continuada.
02/3E	Acta de la reunión de los responsables de formación medicos y de enfermería de los centros y de las unidades de apoyo	Out/2004	03	Essa reunião acontece a partir das respostas dos questionários
03/3E	Acta de la reunión de la Comisión de formación e investigación	Out/2004	02	Reunião para aprovar a ata anterior e elaborar o plano de formação de 2005.
04/3E	Plan de Formación continuada 2005. Acciones formativas descentralizadas	S/D	03	
05/3E	Acciones formativas que organizará la agencia Laín Entralgo en colaboración con las direcciones generales de la consejería de sanidad y consumo.	S/D	48	
06/3E	Plan de formación continuada –2005 – Guion para su elaboración	S/D	11	
07/3E	Calendario de formación continuada 2005. Área 7 AP. Madrid- 1º trimestre 2005	S/D	07	
08/3E	Calendario de formación continuada 2005. Área 7 AP. Madrid- 2º trimestre 2005	S/D	09	

Uma outra fonte importante de ensinamentos e informações foi a entrevista realizada com uma nutricionista espanhola que foi assessora da FAO em diversos programas de educação para Alimentação e Nutrição implementados em seu país. O encontro se deu no mês de novembro, com esta profissional que atualmente exerce

a função de professora emérita na *Escuela Nacional de Sanidad* e que conta com 44 anos de trabalho na área de nutrição. Embora tenha sido feito um roteiro com os mesmos tópicos presentes nos das profissionais brasileiras, houve uma modificação no momento da entrevista; ao contrário das outras profissionais entrevistadas, esta tinha primeiramente uma formação em educação e posteriormente a formação em nutrição, em nível de Pós graduação, realizada em Porto Rico. O roteiro modificado na hora da conversação manteve tópicos como o tempo de profissão, a motivação para o ingresso na área de nutrição, a experiência no trabalho em equipe, os educadores e/ou as idéias mais importantes para seu trabalho como educadora nutricional. Como diferencial houve a tentativa de aproveitar a visão da mesma de como a formação inicial em educação contribuiu para seu fazer em nutrição. Interessou-me especialmente conversar sobre as experiências desta profissional sobre a Educação Nutricional na Espanha, sua trajetória e perspectivas.

Outras fontes

Esse conjunto de informações diretas foi ampliado com pesquisa em fontes de informações diversificadas como a consulta via *internet*, especialmente sobre a Política de Educação Permanente do Ministério da Saúde brasileiro e Política Nacional de Humanização.

Escuta, leitura e interpretação

Buscando a interconexão entre os pressupostos teóricos e metodológicos, comecei a pensar sobre a forma mais fecunda de tratar os dados. Embora tenha feito uma quantificação das respostas referentes ao questionário, busquei elaborar uma análise qualitativa dos dados obtidos.

As autobiografias foram inicialmente lidas enquanto trabalho realizado pelas alunas do curso de nutrição, a partir de um olhar de professor. Posteriormente foi feita uma leitura mais detalhada, com olhar investigativo mais aguçado, com o intuito de fazer emergir os *temas geradores*, que foram tratados a partir das contribuições da teoria da complexidade.

Desvelando a forma

O trabalho foi sendo construído artesanalmente e é composto de quatro “momentos”, que exponho a seguir:

No primeiro deles, realizei uma reflexão sobre a história da minha formação como nutricionista e educadora, cujo enredo estendeu-se até o momento em que a tese foi parte desta vida vivida, sendo contada a história da sua construção.

“Pra começo de conversa – (Re)pensar a formação para (re)formar o pensamento”, o segundo momento, pretende ser a abertura de uma interação dialógica, que convida os nutricionistas ao diálogo sobre a formação de profissionais de saúde e a tomada de consciência da dimensão do trabalho do educador nutricional. Como um passo em direção à necessária *reforma do pensamento* proposta por Morin.

Em “As coisas estão no (meu) mundo, só que eu preciso aprender - Do pensar a existência à existência do pensar reflexivo” tratei de analisar a reflexividade como idéia e como ação, mostrando a Educação Permanente como um fator primordial para o exercício da mesma e tomando a pedagogia de Paulo Freire e o método autobiográfico como elementos importantes para o nutricionista, como formador e como indivíduo em formação, dentro desta perspectiva reflexiva.

Por derradeiro, “Comer, (re)lembrar, aprender e ensinar- reminiscências que brotam como *temas geradores*” relata minha experiência de trabalho com a autobiografia alimentar, apresentada como elemento desencadeador da tese que agora defendo de que o método autobiográfico, aliado à pedagogia freireana e iluminado por um referencial complexo, pode ser tomado como uma ferramenta importante para o trabalho educativo em saúde. Busco demonstrar também a exuberância dos dados revelados nos escritos autobiográficos e apresento algumas idéias norteadoras consideradas por mim como relevantes para o trabalho de educação nutricional, dentro de uma perspectiva complexa.

Pra começo de conversa: (re)Pensar a formação para (re)formar o pensamento

Para que nosso empreendimento seja válido, não é necessário, em nossa opinião que goze durante anos, e até os mínimos detalhes, de uma presunção de verdade. Basta que se lhe reconheça o modesto mérito de ter deixado um problema difícil numa situação menos ruim do que aquela em que o encontrou. Não devemos esquecer que na ciência não pode haver verdades estabelecidas. O sábio não é o homem que fornece as verdadeiras respostas; é aquele que faz as verdadeiras perguntas.(Lévi-Strauss, 1991, p. 16,17)

Do jeito de fazer ao gesto de dizer

Nesta tese desejo iniciar um diálogo. Diálogo que visa a fertilização mútua. Apoio-me nas idéias de David Bohm (2005) para quem há uma diferença entre o diálogo e o debate/discussão. Nestes ocorre a exclusão das idéias vencidas, chega-se a uma conclusão. No diálogo, ao contrário, o que se almeja é fazer emergir idéias e significados novos e compartilhá-los. “O diálogo é mais uma participação, na qual não jogamos uns contra os outros, mas *com* cada um deles. No diálogo, todos vencem.” (BOHM, 2005, p. 35).

Mostro a seguir o fruto do enlace das falas dos profissionais com a dos autores lidos e minhas observações. Aqui “dialoguei” com especialistas das mais diferentes temáticas, com colegas nutricionistas, com profissionais responsáveis pela formação continuada, de forma que produzi e fui produzida por esta fermentação dialógica, processo de expansão no qual me encontro no momento. O que espero com isso? Talvez todo esse trabalho tenha tido um único sentido: dizer aos colegas de profissão, “vamos ao *abraço*, suspendamos nossas crenças e partamos ao diálogo”. Aqui coloco minhas provocações/inquietações sobre o que li, ouvi, vi, e vivi acerca do nosso fazer de nutricionistas, como um “começo de conversa”. Cheia de perguntas, mas sem respostas prontas, pensando...Esse exercício foi apenas *um gesto de dizer*.

(Re)pensar a formação do educador nutricional

Do querer ao ser: o tornar-se nutricionista

Escolher a profissão é um processo subjetivo e diversificado. A decisão parte de uma mescla entre a história profissional familiar, das peculiaridades do indivíduo e da representação que se tem de uma determinada atividade, como nos conta Olga: [...] minha família [...] tradicionalmente trabalha com área de saúde [...] aí fiz o teste vocacional e [...] a área de saúde foi uma coisa muito forte lá [...] ∴ mas não seria aquela coisa exatamente... eu queria algo mais que o diagnóstico puro e simples. Queria estar junto às pessoas informando.[...] Aí fui eliminando...Enfermagem, farmácia, medicina e cheguei até nutrição.

Importante observar neste relato, como a profissão de nutricionista possui uma representação daquela cuja comunicação com o outro tem um aspecto

relevante. Não é por acaso que quando perguntadas sobre palavras que traduziam os aspectos positivos e as dificuldades vivenciadas na relação usuário-nutricionista e que as ordenassem em grau de importância, as nutricionistas das UBS citaram como as mais importantes, acerca dos aspectos positivos de seu trabalho, as palavras: “confiança” e “respeito”. É muito evidente dentro do trabalho nas UBS a relação de familiaridade e intimidade que os usuários demonstram ter com este profissional, buscando-o inclusive para indagar sobre orientações dadas por outros profissionais e que não foram bem compreendidas, mas cuja relação de autoridade não permite o diálogo. Inclusive esta não é uma realidade só brasileira. Talvez a explicação de tal fato seja advinda do elemento que envolve a atividade deste profissional, que é o alimento, que pode, nas representações dos indivíduos remeter ao caráter afetivo associado àqueles que cuidaram da sua alimentação.

Outras vezes o indivíduo começa a escolha, do nada, e vai conjugando informes que encontra no caminho, como nos conta Joana: eu comecei sem nenhuma noção mesmo do que vinha a ser... “Li alguma reportagem logo que falaram que ia ter o curso. Então eu li alguma coisa e me interessei.” Lidar com o desconhecido se torna o mote da investigação para a definição por uma profissão: cheguei aqui e fui ver o curso, inscrever, aí eu vi nutrição, não sabia o que era isso. Fiz um estudo, um levantamento, eu não sei nem aonde eu fui buscar essas informações que nutrição lidava com essa parte de alimentação, de comida, de nutriente (Tereza).

As vezes, nesta escolha profissional o lidar com o alimento na esfera científica e doméstica se mesclam e o limite entre a nutricionista e cozinheira se torna tênue e fruto de angústias, como na experiência de Olga “eu passei um tempo até começar a aceitar bem a dietética. Até porque painho queria muito que eu fizesse medicina, aí dizia: “Mas você vai ser cozinheira?” (risos) Então isso durante um tempo foi um trauma para mim, porque eu queria mostrar para ele que dentro da nutrição tinha várias áreas e eu não conseguia ainda explicar.” Ou de prazeres, como nos conta Tereza: Aí já era uma coisa assim, uma coisa conhecida, meu pai, minha família... meu pai era muito assim, gosta muito, minha família gosta de cozinhar, de comer, de fazer as coisas de natal, tudo comemorar é para comer mesmo, *comer-morar*. Aí eu gostei, aí nutrição: [...] ah... é um negócio familiar, é. [...] aí eu fiquei naquela, vamos ver nutrição o que é. Aí entrei assim no curso.

Mas da escolha inicial, pautada no desejo juvenil, na aventura de se lançar ao desconhecido ou naquele ponto de interseção entre a realização profissional e as

referencias anteriores, se passa ao período da formação profissional, com todos os problemas que advém desta trajetória no âmbito universitário.

Os profissionais relatam o desafio que encontram logo no início da sua formação: E era muito precário, aquele básico [...] A fase mais ruim para mim do curso foi aquela. Era assim uma coisa solta. Ficou muito a desejar. (Tereza). **Pelo contato com este saber estático, desconectado:** foi um choque, primeiro o curso básico. Aquele curso básico assim... a bioquímica que a gente pagou foi uma bioquímica assim, que não relacionava nada. Aquele coisa bem solta. Você tá lá solto, perdido. Então aquele foi uma grande frustração para mim. Aquele coisa pura de repetir. Foi desestimulante. (Olga).

Esta formação cartesiana desestimula o aluno que se vê perdido neste mundo universitário, sendo necessária uma audácia e autodeterminação para seguir adiante:: eu sempre fui extremamente aplicada e no primeiro ano da faculdade eu simplesmente desisti de bioquímica [...] eu ainda pensei em desistir, mas fui continuando o curso, né? Eu sou muito perseverante então pensei, “não, eu quero ver o que é que vai acontecer”. E fui vivendo meus dramas de adolescente.(Olga)

Vale ressaltar a pouca idade com a qual se ingressa na universidade e o despreparo para lidar com a transição entre a adolescência e a adultez, imposta pela responsabilidade exigida na vida universitária: Olhe, de inicio foi meio frustrante. As expectativas eram muito grandes e também eu era assim muito adolescente, muito muito. Aquele transição, eu tinha na época... Eu completei 16 anos no primeiro ano da faculdade. (Olga)

A propósito deste tema, Amorim, Moreira e Carraro (2001) lembram que além de toda a dificuldade enfrentada pelos alunos, devido ao paradigma cartesiano, dominante nos cursos da área da saúde, que dificulta a visão do indivíduo como um ser integral, é negligenciada a própria situação da formação, na qual o aluno não é orientado e apoiado em relação à sua futura atuação como estagiário, e depois como profissional, sendo uma violência a entrada no mundo do trabalho, o que potencializa este despreparo: Você vinha de uma escola secundarista. E muito criança, muito criança. Então para mim foi um baque, foi um choque. (Olga).

Apesar de ter algumas boas lembranças da formação a falta de integração entre teoria e prática é lembrada como algo que contribui para a insegurança do profissional: eu gostava mais da aula de dietética, que eu achava que tinha mais assim... um laboratório, tinha uma prática, então era uma coisa assim bem... e a questão de materno infantil tinha uma teoria boa sem experiência nenhuma, tudo era muito teoria e ainda não sabia... a gente tinha pouquíssima prática, era só seis meses de fazer aqueles estágios. [...] então eu saí assim, “puxa, eu não tenho prática de nada”, muito insegura, posso dizer. .(Tereza) .

A exemplo dessa fala, lembro-me de como tudo era assustador para mim e somente agora que busquei entender o significado da Educação Permanente é que começo a perdoar a mim e à Universidade pelo que não sabia e pelo que ainda não sei. Mas enquanto não fiz este exercício de reflexão fui tomada por muitas sensações angustiantes. Daí a importância dos cursos universitários incorporarem a questão da educação ao longo de toda a vida como discussão, porque o ensino universitário ainda faz transparecer ao sujeito em formação que naquele período de tempo limitado poderá ser adquirido todo o conhecimento necessário à sua prática profissional. Inclusive há que deixar claro o fato de que em vários aspectos de uma profissão há coisas que se aprende, mas que não se pode ensinar (PERRENOUD, 2002): Administrar tem muito da pessoa. Não é qualquer um que administra. Você tem que ter um jeito né? Você tem que ter aquele jogo de saber administrar. E a gente não aprende isso na universidade.(Joana)

Por outro lado não se pode esquecer a realidade de nosso país, que infelizmente traz em sua história a penosa tradição de não tratar a educação, a saúde e a pesquisa com a relevância e continuidade necessárias. Com isso, as instituições e os profissionais que se dedicam a estas atividades encontram inúmeras dificuldades no seu trabalho cotidiano. O sucateamento pelo qual tem passado nossas universidades federais, gera limitações em vários aspectos desta formação: os livros, as bibliotecas... pouquíssimos livros, aqueles livros já antigos e dizem que até hoje são os mesmos (risos). (Tereza).

O aspecto teórico-metodológico também acarreta limitações na apreensão do saber, como nos conta Tereza: Ficava ali voando... porque era o auditório cheio de gente. o professor jogando aquilo. Mas como tudo tem seu oposto e complementar essas mesmas dificuldades se tornam desafios que promovem o movimento em direção à aquisição dos conhecimentos exigidos: a gente não tem segurança. Então é aquela questão, a gente ia estudando. Ia estudando e pronto. E daí foi como comecei a desenvolver a minha profissão.(Joana)

A dimensão deste trabalho, um primeiro ponto refletido e a refletir.

Em seu livro *A condição Humana* (1993) Hannah Arendt apresenta três categorias que perpassam a existência humana: A primeira delas é o *labor*, que é

uma atividade sucedânea do instinto no animal, ou seja, é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano e assegura não apenas a sobrevivência do indivíduo, mas também a vida da espécie. Como é uma atividade que os homens compartilham com os animais, Arendt qualifica-a como a do *animal laborans*. O *labor* é caracterizado pela necessidade e futilidade do processo biológico, evidenciando-se como uma atividade cíclica e infundável. É uma atividade imposta pela necessidade e nela o homem revela sua necessidade corporal.

A segunda categoria é o *trabalho*, atividade com características mais elaboradas, através do qual o *homo faber* cria seus objetos, transformando para isto a natureza e criando um habitat distinto em relação aos outros animais, corresponde ao artificialismo da existência humana e não singulariza o homem. Regido pela utilidade, o trabalho permite ao homem demonstrar sua capacidade e criatividade artesanal.

A terceira categoria é a *ação*, a única atividade que independe da mediação da matéria e correlaciona-se com a condição humana da pluralidade, pois somos todos humanos e inigualáveis. É através da ação que os homens são capazes de mostrar quem são. "Ela pode ser estimulada, mas nunca condicionada pela presença dos outros, em cuja companhia desejamos estar" (ARENDR, 1993, p. 24) e caracteriza-se pela capacidade de começar algo novo que permite ao indivíduo revelar a sua identidade.

Penso que, em seu trabalho, o nutricionista age muito proximamente nestas três esferas do viver, o que revela a grandiosidade desta profissão e a profundidade com a qual deve ser encarada. Mas quem são estes profissionais e qual o seu fazer?

Em sua maioria são mulheres. 93% dos nutricionistas brasileiros são do sexo feminino (www.nutrinews.com.br/edicoes/9909/mat02.html). Talvez neste fato resida a beleza e a problemática que pesam sobre esta profissão. Beleza, porque o feminino é um elemento necessário num mundo no qual predomina a masculinização e, adversidade porque as profissões lideradas por mulheres são sabidamente aquelas cujos profissionais recebem os menores salários e têm sua carreira profissional menos valorizada.

A dimensão do trabalho deste profissional é significativa. Pode ser percebida ao analisarmos a máxima "dize-me o que comes e eu te direi quem és" que o

magistrado francês Anthelme Savarin tornou célebre em seu tratado de gastronomia “A fisiologia do gosto” (1995). Para ser, o homem escolhe o que comer dentre as diversas opções que o meio ambiente lhe oferece, prepara de formas distintas, cria regras e maneiras de consumir o alimento. Comer e beber se tornaram atividades de fundamental importância para a humanidade, tanto do ponto de vista biológico como cultural.

Michel Onfray (1999) diz: “Nenhuma substância que entra no corpo é neutra, e todas estão sempre carregadas, positiva ou negativamente, de história individual e de história coletiva”. Sendo assim, a alimentação tornou-se um fator fundamental da identidade cultural. O nutricionista deve conhecer, entender e respeitar este fato, para que possa realizar seu trabalho de forma significativa.

O antropólogo francês Claude Levi-Strauss (1991), nos inspira com a idéia de que os alimentos remetem ao pensamento e o desafio que enfrenta o nutricionista é pensar sobre eles, sempre e profundamente, fugindo da fragmentação imposta pela ciência moderna, pois como no dizer de Montaigne (1533-1592) “mais vale uma cabeça bem feita do que uma cabeça cheia”. Além de pensar no alimento como nutriente, há espaço e necessidade de vê-lo como arte, cor, forma, cheiro, sabor, mito, desejo, sagrado e profano. Cabe nesta trajetória profissional, o cultivo, colheita e preparação de pensamentos holísticos, vivos, transformadores. Pensar com poesia, delicadeza, coragem e ousadia. Morin(2003), citando Hölderlin, afirma: “o homem habita a terra poeticamente” e acrescenta que acredita ser necessário dizer que “o homem a habita, simultaneamente, poética e prosaicamente [...] Em nossas vidas, convivemos com essa dupla existência, essa dupla polaridade (MORIN, 2003, p.36). Sendo alimento vida, este também se reveste de *amor, poesia e sabedoria*.

A comida é mesclada de valores simbólicos antigos e modernos e recebe “codinomes”: Temos comida de pobre, comida de rico, necessária e excessiva; comida leve, pesada, carregada, quente, santificada, comida rápida, comida de festa e de trabalho. Estão estes profissionais trabalhando em meio a esta mescla de significados. O receituário dado pela nutricionista se conjuga, muitas vezes, às imagens de rezas, simpatias, como nos lembra Maria do Carmo Freitas (1996).

Embora a profissão de nutricionista seja relativamente recente em nossa sociedade, ela lida com valores que estão arraigados no âmago do ser humano. O alimento, além de levar consigo uma série de simbologias sociais, pode possuir efeito terapêutico e a preocupação com sua disponibilidade, qualidade e técnicas de

preparo é contemporânea à própria existência humana e com ela se mescla, se confunde. A relevância de nossa profissão pode ser atestada nas palavras de Bernadete Kikushi(1984) quando afirma: “é na cozinha que a vida é gerada”. E cuidar deste espaço e desta vida é tarefa do nutricionista. E isso não é pouca coisa.

O profissional de nutrição é aquele que estuda o alimento, com bases nos preceitos que regem a ciência da nutrição e tem como objetivo disponibilizar à sociedade os conhecimentos que possui, visando um diálogo que possibilite a transformação.

Este trabalho é delicado e sofre inúmeras interferências. Atuando na área de nutrição institucional, ou seja, aqueles nutricionistas que exercem suas atividades em cozinhas de restaurantes, hotéis, creches, deparam-se com entraves burocráticos, econômicos e mercadológicos que muitas vezes limitam a sua atuação enquanto profissionais de saúde. Vivemos em um mundo em que a economia parece ser a medida de todas as coisas; oferecer aos trabalhadores, às crianças de uma creche, a um indivíduo hospitalizado uma refeição com padrões qualitativos e quantitativos ideais e que ao mesmo tempo satisfaça as restrições orçamentárias do empresariado é uma tarefa árdua. Trabalhar entre essas duas áreas, economia e saúde exige habilidade, sagacidade e cuidado com o outro.

Os profissionais de nutrição que atuam em coletividade enferma, em hospitais, são chamados, creio eu, a dois grandes desafios: Enfrentar um mundo competitivo, no qual aqueles que exercem antigas profissões nem sempre se abrem ao trabalho em equipe, à cooperação a aí é tempo e espaço de abrir brechas para o diálogo; e fazer a comida de hospital parecer, aos olhos do paciente, cheirosa, apetitosa e bonita. Como a “comidinha de casa”.

Uma outra área de atuação do profissional de nutrição na qual seu trabalho é extremamente significativo é a nutrição social, nas Unidades de Saúde encontram-se lado a lado as doenças do primeiro mundo, como cardiopatias, dislipidemias e diabetes e as doenças do subdesenvolvimento como verminoses, hipovitaminoses, anemia e desnutrição. ”Estas duas *“terras brasileiras”* que caminham juntas, mostram o quanto é importante o profissional não sucumbir à sua técnica e estar atento às transformações sociais, tendo o compromisso de ser um elemento integrante deste processo.

Contribuir para a construção de um país onde todos tenham o direito a se manter nutridos, educados, bem assistidos, com moradias decentes, saneamento básico e acima de tudo emprego, também é função do nutricionista. É necessário estar atentos, apontando pontos críticos, estudando nossa realidade e buscando alternativas para transformá-la. Em seus escritos Josué de Castro abordou os aspectos morais, políticos e econômicos que fizeram em nossa cultura ocidental da fome um tema proibido. Dialogar nas dimensões sociais, econômicas, políticas e éticas é fazer com que a nutrição seja efetivamente um instrumento de transformação, de melhoria e de aperfeiçoamento da sociedade.

Do ser ao fazer: uma nova maneira de ver e fazer a formação.

São muitos os enfrentamentos necessários ao exercício da profissão de nutricionista. Os limites da formação inicial são sentidos quando o profissional adentra o mercado de trabalho e as seqüelas desta educação bancária se tornam evidentes quando o serviço exige determinadas competências que os profissionais não podem exercitar:.. eu comecei a perceber o que a universidade fazia. Ela lançava apenas... e que se você não se aprofundasse... E que eu só fui ver que era muito limitante quando eu comecei a atuar.[...] Você não é formado para discutir. (Olga)

Lembram Amorim, Moreira e Carraro (2001) que ainda hoje a sala de aula continua sendo o principal espaço de aprendizagem nos cursos de formação da área de saúde. Isso leva o profissional recém formado a um enfraquecimento em relação ao seu saber: quando eu saí, eu me vi assim... Não tinha segurança não. Não tinha segurança.(Joana) e a um constrangimento diante do trabalho a realizar, como conta Olga: [...] terminei, tinha que assumir, né? Extremamente insegura. Eu ficava me perguntando de fato, qual seria o meu papel ali?”. Mas, como diz Fernando Pessoa, “pensamento é doença dos olhos”, e ao enxergar a realidade dos serviços os questionamentos começaram.(Olga)

A entrada no mundo do trabalho é marcada pela consciência da fragilidade do saber e pela necessidade de superação da mesma, como nos conta Joana: foi bom, mas digo a você que nenhum saiu assim com a segurança tanto do curso não. Quem ensinou geralmente [...] foi na hora que a gente enfrentou e teve que meter a cara nos livros e estudar. Então a

minha primeira atuação... 3 meses depois que eu me formei, comecei a trabalhar e aí foi quando eu comecei atuar estudando, né? Foi dessa forma..

Outro elemento importante a ser destacado e também citado por Amorim, Moreira e Carraro (2001) é o fato de que os nutricionistas ingressam mais cedo no mercado de trabalho, que outros profissionais de saúde. Isto se dá pelas próprias especificidades da formação universitária dos mesmos, bem como pelo baixo investimento que a categoria faz na realização de pós-graduação. Esse foi um dos problemas vivenciados por Olga: Você chegava lá, o paciente chegava [...] minha cara de menina... as pessoas não acreditavam... eles não davam crédito nenhum. Com o decorrer do tempo foi que eu fui conseguindo... assim, pela escuta deles... eles foram começando a diferenciar.

Fica claro a falta de compromisso do mercado ao receber esses profissionais orientado-os neste momento inicial, principalmente o setor público: Você é jogado na rede e aí te vira, não é? nem a universidade te prepara e nem muito menos a rede. A rede não lhe prepara em nada. Ela joga o profissional lá, e você que tem que dar conta daquela demanda jogada por eles também. Você não faz essa ponte em nenhum lugar. Essa ponte é feita no sofrimento, e se você se propuser a fazer também. Se você encarar aquele trabalho com seriedade.(Olga)

Essa ineficiência na recepção dos profissionais nos serviços públicos de saúde evidencia uma relação de descaso: a impressão que me dava era essa, é público então... você tá lá. Arranje o que fazer, faça de qualquer forma, esteja presente, pronto, presente não importava de que forma era.(Olga).

Este setor, que deveria primar pela qualidade do serviço prestado à população, integrando o profissional de maneira mais organizada e eficiente, para que cada um soubesse exatamente suas funções e possibilidades de trabalho, negligencia este passo importantíssimo depois do processo de seleção. Eu terminei nesse período, 20 para 21 anos. Sendo recebida no mercado de trabalho, que não preparava você em nada, você apenas faz um concurso. E sem treinamento nenhum.(Olga)

Mais uma vez observa-se que é o próprio profissional de nutrição que num exercício de reflexão busca descobrir seu espaço: E qual era o meu papel? Eu fui descobrir o meu papel. Com as noções que tinha da saúde pública, e... aí foram outros questionamentos. (Olga) Assim ... para trabalhar primeiramente no município eu recebi um treinamento. Do que era a instituição, os objetivos, como funcionava, e a prática mesmo de nutricionista no centro de saúde eu fui buscar em meus livros que eu encontrei na época do estudo, adquirir outros, fui para uns cursos dos poucos que apareceram, como os exames laboratoriais, como lidar com isso, como solicitar. Foi até a secretaria mesmo de saúde que promoveu, lá naquele prédio

que agora é até central, aí fiz um curso lá, procurava nos livros, com colegas, as dietas e fui buscando é..é..como é que se diz? Por minha conta, uma bagagemzinha maior, criando meu próprio formulário, minha maneira de trabalhar, já em cima de outros que eu conhecia.(Tereza)

O empoderamento é criado pelo esforço individual, pela “luta de place” como diz Vincent de Gaulejac (1998), ou seja, a luta pelo lugar social: você faz o concurso de um profissional, joga o profissional extremamente inseguro acabando de sair da faculdade. E eu fui descobrindo a força, né? com curiosidade, procurando, me enteirando e questionando. (Olga)

O compromisso com a população também marca esse esforço dos profissionais, principalmente aqueles em início de carreira, em superar essa desestruturação do setor público: a grande maioria era assim, super pontual. Era uma equipe assim, que tentava dar o melhor de si para aquela comunidade. Lógico, sem diretriz nenhuma. Cada um fazia o papel que competia lá. Eu mesmo fazia minha rotina [...] a unidadezinha totalmente sucateada, mas tinha aquela coisa assim, da equipe tentar estar junta. De tentar estar fazendo alguma coisa, mesmo que era cada um achando que o seu papel era aquele e cada um se colocava lá dentro...(Olga)

Mas adquirir competência profissional num processo individual, sem apoio, sem uma estrutura que lhe permita desenvolver seus potenciais não é tarefa fácil: Foi uma angustia...uma forçação de barra. Mesmo sem os cursos de pós-graduação eu queria conhecer, queria saber... queria estar antenada com o que estava acontecendo dentro do próprio serviço de saúde... lógico que com altos e baixos. Com momentos de muito estímulo, com momentos de pouco estímulo. (Olga) essas lacunas que ficaram, que eu tô dizendo que percebia... atrapalhou um bocado a minha vida profissional. Para correr atrás daquele prejuízo lá, não é fácil você sozinha não. O próprio trabalho não oferece nenhum treinamento na área de nutrição, de mandar reciclar. (Tereza).

Sabe-se que “a categoria investe pouco em especialização *strictu sensu*. Dos 24% que fizeram pós-graduação, 2% têm mestrado e apenas 0,5% doutorado.”(www.nutrinews.com.br/edicoes/9909/mat02.html). Porém é evidente o desejo de seguir adiante na formação, mas os próprios entraves da oferta, outrora bem maiores dos que ainda existentes, dificulta esse percurso: Queria mudar, queria me capacitar, mas como aqui a gente não tinha essa condição, não é? Natal não tava permitindo isso, sair para outro lugar tinha a ver com a história de ter condições de me manter lá sozinha e de sair de perto da família.(Olga).

Fica muito claro nos discursos, apesar do sofrimento e investimento, inclusive financeiro, que isso demanda o esforço solitário que estes profissionais fazem em busca da excelência. Eu sempre me envolvo com tudo que aparece. É assim: trabalhei 7 anos com os diabéticos, então com os diabéticos o que é que eu faço? eu procuro estudar tudo sobre aquilo.

Eu vou pros livros, eu vou procurar alguma colega que trabalha nessa área para ver como funciona, eu vou estudar aquela área onde eu não tenho conhecimento. Então eu faço isso aí. Eu vou procurar onde posso... eu vou visitar uma unidade onde tá atuando aquele profissional e vou pesquisar como que funciona.(Joana).

Não é por acaso que dos profissionais que responderam aos questionários a opção de 1 a 3 cursos realizados durante toda a vida profissional foi a que mais apareceu nas diversas áreas, tendo somente 01 profissional citado que fez mais de 10 cursos na área de dietoterapia. Quanto ao ano de realização do último curso, dois profissionais não responderam. Dos 15 que o fizeram, em todas as áreas houve referência a realizações nos últimos dois anos (2004 e 2005) ainda que alguns profissionais tenham mencionado uma defasagem de muitos anos em relação a determinados conhecimentos, chegando até 09 anos, como no caso de Nutrição Materno Infantil, cuja última atualização tinha sido realizada por um nutricionista em 1996. Alguns profissionais, no entanto, alertam para a necessidade dessa formação permanente. O que a gente não pode é parar, estacionar. A gente tem que fazer cursos. E eu faço vários cursos, e eu tô atuando em várias áreas. Eu trabalho agora em várias áreas. (Joana).

Muitas vezes o desejo de aprender, de movimentar a roda do conhecimento, leva o profissional a realizar cursos que não são realmente aqueles que desejam: Haviam aqueles cursos... a demanda vertical, de cima para baixo, vamos dizer, lançavam um programa tipo o de humanização [...]Então normalmente íamos todos os profissionais.(Olga) ou que são necessários para o desenvolvimento das competências que necessita possuir no seu trabalho cotidiano. Eu ainda fiz um curso, alguma coisa lá por conta própria, ligada a ASA. Mas que era esse negocio de restaurante *self-service*. Eu nem botei para frente isso. Fiz porque é até uma maneira de estar ali atualizando, mas em termos de me dar bagagem, nada. Hoje me viro assim, eu vou para Internet, a prática de trabalho vai me fornecendo conhecimento.(Tereza).

Apesar do otimismo evidenciado por alguns profissionais que financiam sua própria formação: Tem cursos diversos hoje, tem aperfeiçoamento, especialização então hoje a gente vê a coisa diferente. Hoje nós temos muita coisa que investe em nossa profissão. Tá aí a internet, tá aí tudo mais fácil para a gente crescer.(Joana)

Devemos lembrar a responsabilidade do estado em apoiar o individuo para sua formação, uma vez que ela é um direito e uma necessidade.

Se o cidadão é o principal agente do processo de educação e formação ao longo da vida, isso não significa que seja o único responsável. Em primeiro lugar [...] o objetivo da democracia civil [...]

estaria ameaçado por um enfoque excessivamente orientado ao indivíduo. [...] Em segundo lugar, a crescente complexidade das decisões que afrontam as pessoas em assuntos como a capacidade de emprego (selecionar seu modo de formação ideal, eleger sua profissão ou reorientá-la, estudar como podem ser melhoradas suas competências, etc.) é tal que os indivíduos necessitam apoio e orientação. (EURYDICE, CEDEFOP, 2001,p. 12) (tradução nossa)

Pesa muito a descrença do profissional frente a evidência do pouco investimento do setor saúde visando qualificá-lo. Essa ânsia pelo conhecimento esmorece, tendo por vezes ares de frustração: Há um ano, dois atrás, teve uma conversa aqui que a UFRN ia dar uma reciclagem para os funcionários, nutricionistas, veio até um papel, um questionário perguntando como eu trabalhava, se usava algum papel, formulário, tabelas. O que usava, para eles prepararem esse treinamento e até hoje... Não sei... faz uns dois anos que eu respondi e fiquei – ai eu quero né? porque atualizar...(Tereza).

Esse descaso com a formação profissional leva a um desestímulo. Fazendo o enlace entre esta fala de Tereza com o desinteresse que os profissionais tiveram em responder os questionários desta pesquisa que foram enviados por via institucional (SMS) pude encontrar uma justificativa para um percentual tão baixo de questionários que me foram devolvidos preenchidos (34%).

O trabalho como educador, um segundo ponto refletido e a refletir.

A maior tarefa do nutricionista, segundo creio, é ser um educador. Educar para que o alimento seja reconhecido como um direito humano e não um produto do mercado. Educar para que as pessoas desenvolvam uma autonomia saudável em suas práticas alimentares. Educar os administradores públicos sobre a necessidade de ações efetivas que minimizem as desigualdades sociais. Educar empresários, professores, crianças, mulheres, adolescentes, idosos, homens, consumidores.

Ser profissional de nutrição no Brasil é desenhar uma nova história com as cores da coragem, da ousadia. Não esperar a certeza para construir. O caminho é de ensino e aprendizado conjunto.

No Brasil, a educação nutricional é uma atividade privativa do nutricionista, segundo a Lei Federal 8234/91, que regulamenta a profissão e deve ser exercida

por este profissional em todos os campos de atividade em que atue. No currículo de formação, a disciplina de Educação Nutricional é obrigatória, sendo exclusivamente ministrada por profissionais de nutrição.

Educar para uma nutrição adequada é uma ação fundamental na construção da saúde, no entanto, este ato isolado, tem se mostrado incapaz de promover alterações em práticas alimentares. Isso se deve ao intrincado processo social que envolve as escolhas alimentares, que permeiam a necessidade de existir biológica e socialmente.

O consumo de alimentos, que inicia desde o primeiro ano de vida, não desenvolve apenas a exigência do paladar. Mais que isso, desenvolve um complexo conjunto de saber, sentimentos e condições de vida, que ligam o homem ao seu meio, à sua cultura. Os alimentos produzidos historicamente transformam-se em hábitos culturais. Como nos mostrou Claude Lévi-Strauss (1991), em seu triângulo culinário e na vasta obra que realizou a partir da observação dos mitos existentes entre as diversas tribos indígenas da região central do Brasil, o processo de obtenção e elaboração do alimento é um processo complexo no qual estão intimamente relacionados natureza e cultura.

A coexistência, nas práticas alimentares, do tradicional e do novo, se dá algumas vezes devido a influência de uma cultura sobre a outra, porém o que se observa expressivamente é a necessidade do sistema econômico em introduzir no mercado, maciçamente, produtos recém criados que praticamente só divergem quanto a aparência de suas embalagens, ou, de fortalecer o cultivo daqueles que melhor se prestam a um sistema macro de abastecimento.

O hábito alimentar do brasileiro mudou muito nas últimas décadas. Os fatores que podem ser apontados como causas dessa mudança são múltiplos. O processo de urbanização acelerada é um deles, uma vez que de 1960 a 1990 a proporção de pessoas residindo em área urbana aumentou de 45% para 75%. (MONTEIRO, 1995, p. 248). Conseqüências desse processo foi a ocupação desorganizada do espaço urbano e a adoção, por esta expressiva quantidade de migrantes, de um novo estilo de vida, no qual o binômio espaço/tempo tem uma delicada incidência sobre a forma de viver. As mulheres ocupando o mercado de trabalho, de forma diferenciada do labor que exercem no meio rural, que as mantêm próximas do lar, necessitam que o tempo destinado ao preparo dos alimentos se reorganize. A indústria alimentar

responde eficientemente a essa necessidade de uma ampla parcela da população, lançando no mercado produtos que facilitam esse fazer culinário. Assim pré-cozidos, congelados, enlatados, liofilizados passam a fazer parte do consumo, bem como as entregas em domicílio, *Drive-thru* e *Fast-food* quando se torna impossível o preparo caseiro, mesmo que em tempo reduzido. Além disso, esse mesmo processo de urbanização tem outros efeitos que são o cultivo intensivo e a utilização de produtos químicos em todo o processo de produção do alimento, desde o cultivo até o armazenamento.

O consumo doméstico de hambúrgueres, pratos prontos, aves e carnes congeladas cresceu surpreendentemente 70% em apenas dois anos... as vendas de massas tradicionais caíram...enquanto as de massas instantâneas dispararam...a macarronada está sendo substituída pelo Miojo. ...A sopa pronta que recebe o nome de sopão teve aumento de 140% entre 1994 e 1995, apenas entre as classes C e D. (DANTÉ FILHO apud BLEIL, 1998, p. 21)

As políticas públicas também têm uma parcela significativa na construção de novos gostos. Podemos observar isto através do PAT (Programa de Alimentação do Trabalhador), que existe desde a década de 40, e que, através do “bandejão”, incidiu nos paladares, com a introdução não somente de alimentos novos aos comensais, bem como um novo estilo de comer. A utilização de produtos formulados industrialmente nos programas oficiais do governo, também contribui nesse processo. Bleil (1998) nos lembra que a sopa desidratada e o *milk-shake* à base de soja, utilizados no Programa de Complementação Alimentar, desenvolvido pela LBA(Legião Brasileira de Assistência), e direcionado a crianças até três anos e gestantes, é um exemplo de como muitas vezes as políticas governamentais se voltam para o interesse das indústrias de alimentos. Um exemplo local deste tipo de mudança, atrelada às políticas públicas, encontramos no trabalho de Morais e Silva (2002) acerca da alimentação no Rio Grande do Norte, na qual as autoras destacam o papel dos fatores econômicos na adoção de novas práticas alimentares. Chama atenção a análise que realizam sobre o consumo de peixes, fazendo pensar sobre a

delicada relação existente entre interesses econômicos, políticas públicas e hábito alimentar:

Apesar da abundância de peixes –curimatã, tucunaré, tilápia etc.-, estes nunca constituíram prato comum da alimentação do sertanejo, sendo opção fundamental nos períodos proibitivos para consumo de carnes. Entretanto parece ser paradoxal a preferência por sardinhas em conservas, expressas por alunos, funcionários e professores, quando da implementação de cardápios nos Programas de Merenda Escolar nos municípios da região – antes, uma imposição de um programa de alimentação centralizado e verticalizado, hoje, um novo hábito alimentar! (MORAIS; SILVA, 2002, p. 396).

Outro exemplo de como ações governamentais podem incidir no processo de mudança de hábitos alimentares da população é o caso de políticas que facilitam a aceitação de programas de ajuda alimentar internacionais, como foi a doação de alimentos, pelos Estados Unidos, no Pós-guerra. “Na realidade, tais programas tinham como principal objetivo aliviar os excedentes agrícolas americanos a fim de manter o preço dos cereais no mercado internacional” (BOOG, 1997, p.6). Essa “ajuda” alterou os hábitos, fazendo diminuir o consumo da mandioca e tornando o trigo mais aceito que o milho. Também foi através dela que se fortaleceu a utilização do leite em pó no Brasil. “Não apenas a cultura alimentar foi alterada, mas ainda a alimentação foi empobrecida já que trigo branco carece de nutrientes encontrados no milho e na mandioca” (BLEIL, 1998, p.19), além disso, este novo hábito significa um aumento do peso da alimentação no orçamento familiar. Pode-se citar ainda a Política de Abastecimento, que estimulou a introdução de supermercados, gerando uma uniformidade nas compras e ampliando o consumo de produtos veiculados pela mídia.

As mudanças havidas na alimentação do brasileiro nas últimas décadas foram analisadas por pesquisadores através da comparação dos dados obtidos por três pesquisas: a primeira delas: A Pesquisa de Orçamento Familiar (POF), realizada entre 1961 e 1963, pela Fundação Getúlio Vargas, cuja amostra probabilística foi de 9.125 domicílios (7.309 áreas urbanas das Regiões Sul, Sudeste e Nordeste e 1.816

das áreas rurais dos Estados do Ceará, Pernambuco, Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), que revelou informações sobre orçamento e despesa familiar com alimentação. A *quantidade de alimento consumido* era observada pela divisão entre o gasto mensal declarado com cada tipo de alimento e o preço médio dos produtos no período do inquérito. O *consumo médio per capita* diário da família, pela quantidade de alimentos consumida, dividida pelo número de pessoas e pelo período de estudo; a segunda: O Estudo Nacional da Despesa Familiar (ENDEF) feito de 1974 a 1975, pelo IBGE, cuja amostra probabilística foi de 55 mil domicílios de todo país, tendo sido utilizado o método de pesagem dos alimentos, por 7 dias consecutivos, sendo ainda hoje o único estudo realizado nacionalmente em nosso território, seguindo essa metodologia; e a terceira: A Pesquisa de Orçamento Familiar (POF), feita entre 1987 e 1988, pelo IBGE, com amostra probabilística de 13.611 domicílios, das áreas metropolitanas de Porto Alegre, Curitiba, São Paulo, Belo Horizonte, Salvador, Recife, Fortaleza, Belém e em Goiânia e Brasília, tendo sido utilizada a mesma metodologia da POF anterior.

Mondini e Monteiro (1995) analisaram essas pesquisas, concluindo que o padrão alimentar é similar para as populações do Nordeste e Sudeste. Observou-se a redução do consumo de cereais e derivados, feijão, raízes e tubérculos. O aumento no consumo de ovos, leite e derivados. Aumento no consumo de carnes, em especial as aves, e a substituição da banha, toucinho e manteiga por óleos vegetais e margarinas.

Pensando em termos do equilíbrio nutricional da dieta brasileira, comparando pelo preconizado pela FAO/OMS como composição favorável à manutenção de um bom estado nutricional, os autores concluem que houve uma melhoria na adequação calórica das dietas. Tal fato é evidenciado pelo aumento do consumo de produtos animais, bem como pela redução da prevalência da deficiência energética, em crianças e adultos, observada nestas décadas. Em relação ao consumo de carboidratos, observa-se um consumo insuficiente de carboidratos complexos acompanhado de uso excessivo de açúcar simples, nos três inquéritos e em todas as áreas estudadas. O açúcar de mesa é responsável por um quarto do total de carboidratos da dieta, tanto no Sudeste quanto no Nordeste. Quanto aos lipídeos há uma progressão do consumo de gordura vegetal em detrimento de gorduras de

origem animal. A relação gordura vegetal/gordura animal que era 4:6 no primeiro inquérito passa a ser 6:4 no terceiro. O consumo relativo de gorduras na Região Sudeste ultrapassa o limite recomendado pela OMS, mas o consumo de colesterol tem uma tendência decrescente. As proteínas apresentaram tendência crescente de consumo no Nordeste e Sudeste. Quanto ao consumo de fibras, embora as POFs não detalhem consumo de hortaliças, pode-se concluir que a tendência de redução do consumo de feijão e cereais e o consumo elevado de açúcar, evidencia uma evolução desfavorável ao consumo das mesmas.

Vale salientar que a disponibilidade (aqui incluso o evidenciamento do produto pela mídia agressiva) e o preço são fatores importantes na mudança dos hábitos. A disponibilidade de arroz, feijão e trigo se mantiveram estagnadas e a disponibilidade de soja aumentou expressivamente (FGV, 1991, apud MONDINE & MONTEIRO, 1995, P. 87). Em São Paulo, entre 1962 e 1975, houve aumento do preço de feijão, cereais e derivados e diminuição nos preços de leite e ovos. (CARMO, 1980, apud MONDINE & MONTEIRO, 1995, P. 87). De acordo com os números levantados pela indústria alimentícia, salsichas e presunto engordaram suas vendas em 50% nos últimos dois anos. (BLEIL, 1998, p. 20) e o refrigerante é um dos 10 produtos alimentícios mais consumidos. (BLEIL, 1998, p. 20). Esses são fatores que explicam a mudança dos hábitos em relação ao binômio acesso/preço.

O hábito alimentar mudou muito nas duas últimas décadas e essas mudanças são preocupantes. Conseqüência da alteração do consumo é a mudança do perfil epidemiológico nutricional dos brasileiros, que antes tinha a desnutrição como problema mais relevante. “A desnutrição infantil apresentou uma redução de 70% entre 1975 e 1996” (BRASIL, 2005, p.13). Vale ressaltar que os índices de desnutrição ainda preocupam, porque mesmo em se tratando de um percentual em decréscimo, significa um número expressivo de indivíduos vivendo em situação de risco nutricional.

Segundo Valente (2002), no Brasil, 20% da população (30 milhões) vivem em condições de indigência e 40% (60 milhões) abaixo do nível da pobreza. Os 10% mais pobres tem o rendimento médio mensal de R\$ 48,00 e os 30% mais pobres têm rendimento abaixo do salário mínimo. Infelizmente, ainda afirmamos que “57 mil crianças menores de um ano morrem por ano em decorrência de não ter seu direito humano à alimentação garantido”(VALENTE; 2002, p. 73) e que “77% da população

brasileira tem um consumo inferior a 1900⁴ calorias por dia” (BRASIL, 2005, p. 13). Esta situação ocorre em especial nas regiões Norte/Nordeste, nas áreas rurais e nos grandes bolsões de pobreza das metrópoles.

Ainda assim, em todo Brasil, observa-se um recrudescimento da desnutrição e uma ascensão da obesidade, inclusive nas camadas mais pobres da população, o que aumenta o risco das doenças crônico-degenerativas. A tendência brasileira é a mesma verificada em décadas passadas por países desenvolvidos. Há evidências que nestes países estas mudanças nos hábitos estiveram associadas ao aumento da obesidade e das doenças crônico-degenerativas. No Brasil registra-se o aumento da prevalência de adultos obesos de 1974 a 1988 em torno de 50 a 70%. (MONDINE & MONTEIRO, 1995).

Diante de tal constatação Monteiro et al (1995), destacam as ações de educação em alimentação e nutrição como uma possibilidade para o não agravamento deste quadro. Tal orientação está em sintonia tanto com a realidade da transição epidemiológica em curso no Brasil, quanto com as orientações da OMS (WHO, 1989) de que os países utilizem a prevenção primária como meio de alcançar a ingesta de nutrientes dentro dos limites aconselhados e pelo tópico da promoção em saúde, que no artigo 198, item II da Constituição brasileira, que estabelece prioridade para as atividades preventivas.

A educação nutricional, então transcende à mera informação sobre a composição de alimentos ou melhor técnica de preparo dos mesmos e passa a ser entendida como aquela que trabalha pela efetivação e pela divulgação da idéia da alimentação como um direito humano básico, estando inserido aí a idéia do Direito Humano à Alimentação Adequada sob a ótica da segurança alimentar e nutricional, que, segundo o conceito brasileiro, “consiste em garantir a todos condições de acesso a alimentos básicos seguros e de qualidade, em quantidade suficiente, de modo permanente e sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, com base em práticas alimentares saudáveis, contribuindo assim para uma existência digna em um contexto de desenvolvimento integral da pessoa humana.” (VALENTE, 2002, p. 48)

⁴ A FAO propõe em sua última recomendação de 1986, o consumo de 2.350 para a mulher e 3.000 Kcal/dia para o homem na América Latina, na faixa etária de 20 e 39 anos e o peso de 65 kg para o homem e 55 para a mulher. Para ambos os sexos, uma média do metabolismo basal e uma atividade física moderada.

Para tanto, é necessário que nas ações educativas se incorpore os “quatro eixos da agenda mínima da SAN” (VALENTE, 2002, p. 62) como mote do trabalho, ou seja, se dialogue sobre a *garantia da alimentação como um direito humano básico* (eixo 1); acerca da necessidade de *ampliar o acesso à alimentação e reduzir seu custo no orçamento familiar* (eixo 2) estando incluídos o desenvolvimento rural integrado e sustentável, desenvolvimento de modelos alternativos de geração de renda e ocupação produtiva, política de abastecimento alimentar popular nas áreas urbanas; sobre a urgência de se *assegurar saúde, nutrição e alimentação a grupos populacionais determinados* (eixo 3) e *assegurar a qualidade biológica, sanitária, nutricional e tecnológica dos alimentos e seu aproveitamento, estimulando práticas alimentares e estilos de vida saudáveis* (eixo 4).

Assim cabe à educação nutricional buscar no diálogo conjunto entre educador-educandos as alternativas de redução do custo do orçamento familiar, buscando opções e discutir a raiz da adoção de hábitos alimentares desfavoráveis e sua relação com um estilo moderno de viver, que pode e deve ser questionado. Além disso é necessário investigar a presença de grupos vulneráveis, tanto pela carência quanto pelo excesso no consumo alimentar, apontando alternativas de trabalho nos diversos meios onde estes grupos estejam inseridos. Difundir a idéia da relação alimentação-saúde, tendo em vista a qualidade dos alimentos, e o estímulo a práticas alimentares saudáveis a partir da dieta tradicional, valorizando-a, pois “se houvesse um enaltecimento das vantagens da dieta tradicional, ela poderia ser mais preservada.” (GARCIA, 1998, p. 4)

Pode parecer tarefa fácil, mas a educação nutricional é algo complexo. Configura um intrincado movimento em direção à conjugação de saberes de várias áreas do conhecimento humano. Sabe-se que “muitos cientistas da nutrição têm encarado o seu campo de estudos exclusivamente como um ramo da bioquímica”. (CARNEIRO, 2003, p.10), porém “uma alimentação adequada não pode ser reduzida a de uma ração nutricionalmente balanceada.” (VALENTE, 2002, p. 104). Pode-se observar isto pelo vasto leque de conhecimentos relativos a esta área, que estão presentes nas ciências do humano e nas ciências naturais.

Deve-se salientar a importância dos historiadores que têm realizado a compilação destes saberes, podendo ser ressaltada a Escola dos anais (1995;1998) no trabalho realizado sobre a história do cotidiano, no qual a alimentação humana foi

explorada de forma significativa. A obra de Câmara Cascudo também merece destaque neste campo, por ser o mesmo um intelectual complexo, que soube conjugar o tradicional e o erudito, nos legando um precioso material, no qual a alimentação está amplamente comentada, não somente no livro que dedicou especificamente a este tema, mas em vários outros.

Enfim, os investimentos intelectuais realizados pelos estudiosos da História da Alimentação têm contribuído para situar os indivíduos, criando o elo entre o passado e o futuro, ampliando a possibilidade de compreensão através de uma visão multireferenciada e transdisciplinar, que permite o compromisso com as novas gerações, muito apropriadamente ressaltado por Valente (2002) para quem uma alimentação adequada deve ser o arcabouço para a formação de sujeitos “conscientes de seus direitos e deveres, inclusive, de sua responsabilidade para com o meio ambiente e com a qualidade de vida de seus descendentes.” (VALENTE, 2002, p. 104).

A guisa de exemplo podemos citar alguns enfoques das diferentes áreas do conhecimento, que contribuem para o entendimento da alimentação, e que foram compilados nos estudos da História da Alimentação, como a História da Agricultura, que discute os estudos sistemáticos das plantas de uso alimentícios e das plantas cultivadas. A História da Economia que reflete sobre a produção agrícola e industrial, o processamento e preparação dos alimentos, a distribuição dos mesmos através do comércio, as condições de armazenamento e consumo. A História Social que investiga a demografia histórica, alterações populacionais, a História das Doenças e da Saúde. A Sociologia da alimentação que aprofunda o saber sobre as relações entre a culinária e as classes sociais, os rituais gregários e alimentares, os espaços simbólicos, como os restaurantes como “teatros de comer”, os papéis sexuais e diferenciações de gênero em torno do ato alimentar, os horários e rituais da comida. E por fim a Antropologia, que estuda os preceitos e tabus, a natureza simbólica do consumo dos alimentos, a relação entre alimentação e religiosidade e o mapeamento etnográfico dos diversos hábitos alimentares.

Fica evidente que profissionais formados nas universidades, de orientação marcadamente cartesiana, que fragmentam saberes, encontram muita dificuldade de conjugar todos estes saberes em torno do seu trabalho como técnico, como

profissional “de saúde” como se esse fosse um campo destacado das outras vivências do sujeito.

Outra dificuldade de realizar ações educativas em nutrição é o fato de que o domínio de informações sobre alimentação, não tem se mostrado eficiente para a mudança dos hábitos para a manutenção de práticas saudáveis. A população dos Estados Unidos da América é aquela que mais conhecimentos tem sobre a composição dos alimentos, no entanto, dentre os habitantes do planeta, que têm poder aquisitivo para escolher sua ingesta, pode ser considerado um dos que pior se alimenta, fato refletido nos altos índices de obesidade e doenças crônico-degenerativas presentes nos estudos epidemiológicos desta população. Interessante ainda ressaltar que em relação a este conflitioso binômio informação/mudança, os profissionais de saúde configuram-se como reflexo de tal contradição.

Faber Boog (1999), realizando pesquisa com profissionais que fazem orientação alimentar nas Unidades Básicas de Saúde em São Paulo, observou que no cotidiano, em diálogos informais, freqüentemente aborda-se o descrédito dos próprios profissionais de saúde diante da orientação nutricional, em razão de problemas e dificuldades em modificar seus próprios hábitos alimentares indesejáveis. Em um outro estudo, Monteiro e d'Ávila (2000) analisam o consumo de ferro de 49 alunas do sexto período do Curso de Graduação em Nutrição da UNIRIO, constatando a inadequação no consumo deste mineral e concluindo que “[...] embora detinham conhecimento específico sobre o nutriente, não mudaram seu comportamento alimentar”. (MONTEIRO & D'ÁVILA, 2000, p. 49). Boog (1999) cita a experiência de Chery et al (1987) feita com universitários canadenses, baseando-se no pressuposto de que o aumento do conhecimento não reduz a prevalência de crenças. Concluíram que entre 1971 e 1984 o nível de conhecimento cresceu, mas a prevalência de crenças continuou a mesma daquela encontrada em 1971.

Desta forma se observa que em relação a Educação Nutricional muito se tem que caminhar no sentido de entender seus objetivos, sua função social, suas conexões com outros saberes e os métodos apropriados para garantir a formação de seres humanos que lidem com a alimentação em todo seu esplendor, sendo capazes de conjugar, numa atitude autônoma e solidária, o tradicional e o novo, o prazer e o saber, a saúde e a felicidade, a alimentação e a nutrição.

Esta disciplina tem um histórico irregular, e conhecê-lo torna compreensível o desenvolvimento incipiente que teve esta área da nutrição em relação às outras, que avançaram com mais firmeza tanto do ponto de vista teórico como prático.

Haydeé Lanzillotti (1996) nos mostra que na década de trinta chegam ao Brasil as idéias da Ciência da Nutrição, trazidas por europeus, norte-americanos e pelo professor Pedro Escudeiro, Diretor do Instituto de Nutrição e Coordenador dos Programas de Alimentação na Argentina. Refere que deste momento inicial, surgiram dois direcionamentos profissionais: a vertente técnica e a social.

A era Vargas, o Estado Novo, foi o campo fértil no qual “floresceu a concepção idealista da nutrição” (LANZILLOTTI, 1996, p. 2) e profissionais de saúde foram enviados ao exterior para especializarem-se em alimentação e nutrição. Esta autora afirma que diante da produção científica em torno do tema da alimentação e nutrição, realizada pelos nutrólogos, e da conformação política do momento, de caráter eminentemente populista, foi criado o primeiro programa e a primeira agência especializada para implementar uma Política de Alimentação e Nutrição no Brasil – Serviço de Alimentação da Previdência Social – SAPS (Decreto Lei n. 2478, de 05 de agosto de 1940). BOOG (1999) nos lembra que embora nessa época o interesse pela nutrição tenha sido evidenciado pelo trabalho de Josué de Castro, que defendia o planejamento econômico e a reestruturação agrícola para solucionar o problema da fome, ele o fazia “sem descartar o papel da educação” (BOOG, 1999, p. 3)

A origem da profissão de nutricionista, no Brasil, para Cunha, Rodrigues & Gil (1989) se situa neste período, final da década de trinta, tendo surgido como iniciativa governamental, com o objetivo de aliviar as tensões sociais. Segundo estes autores até a década de setenta não se evidencia conflitos nas ações destes profissionais, que transitam entre os papéis de lidar com os efeitos biológicos da nutrição dentro de uma equipe técnica e ao mesmo tempo agir como um administrador de rações alimentares para suavizar os efeitos da pobreza sobre o trabalhador.

“O interesse pela Educação Nutricional surgiu na década de 40, e a primeira publicação da OMS a respeito data do início dos anos 50” (BOOG, 1999, p. 3). Desta forma, no surgimento da profissão do nutricionista no Brasil, foi sendo gerado um momento no qual se evidenciava o interesse pela Educação Nutricional, que segundo Boog (1997), gozava então de *status* privilegiado, sendo vista como um dos pilares dos programas governamentais de proteção ao trabalhador.

Em seu livro *Fome e Desnutrição* (1986) Flávio Valente lembra ainda que no pós-guerra a Educação Nutricional foi utilizada para “ensinar” a população a consumir alimentos “doados” pelos EUA, que tinham a intenção de frear o avanço dos países socialistas, bem como escoar um excedente de produção que fazia cair o preço dos cereais no mercado internacional.

Lanzillotti (1996) explicita que na década de 50, o mito do desenvolvimento possuiu o Brasil, de forma que a industrialização se apresentava como a solução de todos os problemas e Boog (1997) cita que nesta época a Educação Nutricional foi chamada às tentativas de introduzir a soja no hábito alimentar brasileiro, privilegiando o interesse econômico. As publicações sobre Educação Nutricional neste período, segundo a autora, ficaram restritas a materiais de divulgação como folhetos ou livretos destinados ao público.

Na década de sessenta, diz Lanzillotti (1996), se instaura uma visão mecanicista da nutrição, fundada nos princípios da biologia e o mercado de trabalho voltado para a dietoterapia, “o discurso do nutricionista não privilegiava o social, como os de Josué de Castro e Glácio Soares, que denunciaram as duas misérias do país: a fome orgânica e a fome política, respectivamente” (LAZILLOTTI, 1996, p. 4). Assim, lembra Boog (1997), que com a instauração do governo militar, o paradigma social foi substituído pelo técnico e a Educação Nutricional começou a ser relegada a segundo plano. A indústria alimentar desenvolvia pesquisas sobre a tecnologia e produção de novos alimentos, que eram então adquiridos pelo estado, para serem distribuídos nos programas de suplementação alimentar.

“No âmbito da Nutrição o processo de desmobilização concretizou-se através da ideologia tecnicista. O ensino de nutrição passa a ser uma questão estritamente tecnológica e não política”. (LAZILLOTTI, 1996, p. 4). Mas, na década de setenta um novo quadro começa a se esboçar, a perversidade da exclusão social começa a ser evidenciada. O Estudo Nacional de Despesa Familiar (ENDEF) evidenciou que a renda era um fator determinante na alimentação adequada e que somente transformações estruturais no modelo econômico poderiam fazer frente aos problemas alimentares. Uma era marcada pelas mobilizações políticas de vários setores da sociedade brasileira, que Cunha, Rodrigues & Gil (1989) lembram como aquela em que a categoria dos nutricionistas mobilizou-se em torno da sindicalização, passando a luta contra as injustiças sociais a ser percebida como

uma justificação última da profissão. Dentro de tal perspectiva, segundo Boog (1997), a Educação Nutricional foi abandonada, levada ao exílio e permaneceu ausente durante duas décadas dos programas de Saúde Pública, tendo estado presente, no trabalho dietoterápico dos nutricionistas.

Boog (1999) nos lembra que embora tenha sido desacreditada, a disciplina de Educação Nutricional foi mantida nos cursos de nutrição, servindo como um “apêndice” da nutrição em saúde pública, não se fortalecendo como um campo específico do conhecimento, “sofrendo as dificuldades decorrentes de falta de bibliografia e de professores especializados” (BOOG, 1999, p. 3)

Mas é uma evidência que a Educação Nutricional “volta do exílio”, principalmente pela visibilidade que adquiriu a importância da alimentação adequada para a saúde da população, diante do males do século XXI, que são a obesidade e as doenças crônicas degenerativas. A associação Americana de Dietética (*American Dietetic Association, 1994*) indica a inclusão da educação em nutrição em todos os níveis de educação médica, porque 8 das 10 primeiras causas de morte dos EUA estão relacionados com a alimentação, as intervenções em nutrição diminuem o risco de complicações de várias enfermidades e, reduzem os custos na atenção à saúde.

Nesta volta, cabe aos profissionais que se dedicam à Educação Nutricional, partir da reflexão sobre o percurso desta disciplina e do quadro que se esboça nesta nova realidade alimentar e nutricional brasileira, tentar buscar alternativas para mudar esta trajetória. Boog (1997) aponta para a necessidade dos nutricionistas valerem-se dos filósofos da Educação para buscar as pistas que levem à compreensão do descrédito que pesou sobre a Educação Nutricional nos últimos anos.

Segundo a autora, a pista pode ser a ausência dos seguintes aspectos nos discursos sobre este tema: *saber é compreender*, mostrando que a abordagem pedagógica em Educação Nutricional sempre esteve muito mais próxima da instrução, voltada a técnicas e procedimentos, do que um ensino que buscasse inserir o homem na cultura humana, iniciando-o “na arte do servir-se do saber” (REBOUL, 1974 apud BOOG, 1997): *Não é possível educar fora do engajamento com a realidade*, apoiando-se nas idéias de Paulo Freire e analisando as publicações sobre Educação Nutricional observa que os conteúdos sugeridos são

fruto do desconhecimento da realidade e do desengajamento dos técnicos. A educação tem que ser libertadora e conscientizadora, uma vez que “não é [...] possível pensar a educação nutricional desvinculada de um profundo encontro entre homens instaurado através do diálogo, do ouvir o educando para poder falar com ele” (BOOG, 1997, p. 14); *Ensinar é intervir em vidas humanas*, uma abordagem pragmática que apenas instrui sobre como proceder, escamoteando os conflitos, ignorando as contradições, reduzindo o fenômeno da alimentação ao que comer, o que comprar e como preparar não pode resultar eficaz, na medida em que leva o educando a proceder mecanicamente segundo o pensar do educador, e destituindo o seu comer dos significados a ele inerentes.

Vale salientar a atenção redobrada que o educador deve ter em relação às ações que mobilizam os sujeitos em direção à alteração das práticas tradicionais, pois as mesmas podem redundar em enormes prejuízos humanos, inclusive quanto à segurança desenvolvida pelo sujeito em relação às práticas instituídas naturalmente por seus antepassados ao longo de anos e que em pouco tempo podem ser arrancadas de seu referencial social/cognitivo. “Uma transformação radical dessa base de referência pode comprometer sensivelmente esse “estilo cultural” do pensamento tradicional com lacunas irreparáveis, incapazes de serem repostas”. (MOURA; 1992, p. 72) Como lembra Maria do Carmo Freitas (1996) em seu trabalho intitulado *Educação Nutricional: aspectos sócio-culturais*, no qual interroga algumas questões sobre os aspectos culturais da alimentação a partir da análise de sua experiência em Educação Nutricional em Salvador (BA), os tabus são modos explicativos dos sujeitos que promovem o seu ser/estar no mundo, de tal forma que eles merecem ser repensados pelos educadores como um fator significativo para o bem estar global dos indivíduos e não podem ser encarados como ignorância. São na verdade estratégias de vida.

A alimentação não pode continuar sendo deslocada do emocional, do social, do cultural, da vida enfim. Garcia (1997) nos mostra que as necessidades biológicas são importantes, mas que as sócio-culturais também o são e não se pode avaliar o impacto na mudança de uma prática alimentar instituída socialmente. A tentativa de mudar o hábito alimentar deve estar aliada a implicações técnicas, metodológicas, epistemológicas e éticas. As orientações devem sempre ter como desafio a utilização dos recursos disponíveis e a preservação da vida habitual.

Nutricionista-educador: pertencimentos que se mesclam a partir do vivido.

Educar é uma atividade que faz parte da natureza humana e ato que se repete há milhares de anos das mais variadas formas, ainda que se constitua em um ideal, uma aspiração. Paulo Freire (2003) nos lembra que onde há vida há inacabamento, mas que somente entre os humanos este se tornou consciente. Para Barrio (2000, p. 23) “[...] O inacabamento humano é apodítico e, em conseqüência, a educação também [...] Mas é claro que por isso não deixa de ter sentido investir a fundo nesta tarefa.” (tradução nossa). Morin (2003, p. 65) considera que “ a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão”.

A questão que se apresenta hoje é, “Para que serve o saber?” Morin (2003) lembra que Kleist tinha razão ao dizer que “O saber não nos torna melhores nem mais felizes.”, mesmo assim afirma: “a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas”. (MORIN, 2003, p. 11). Freire, por sua vez, nos alimenta a esperança dizendo: “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante.” (FREIRE, 2003, p. 112)

Este fazer educativo se insere no trabalho do profissional de nutrição em todas as áreas que atua e níveis de atenção à saúde, no entanto, na atenção básica há uma especificidade maior desta ação, uma vez que existe uma forte demanda pela promoção da saúde, que abre um vasto espaço de interseção entre as áreas de educação (como educação permanente) e saúde (como compromisso individual e social ao longo da vida), bem como as outras atividades de prevenção, manutenção e recuperação, nas quais especificamente se trabalha tanto com orientações individualizadas quanto com grupos estruturados e neles a necessidade de adentrar na Educação enquanto saber necessário à prática profissional se torna mais contundente.

A presença dos profissionais de nutrição nestes grupos estruturados é importante, inclusive como um elemento da equipe de saúde que por lei tem a

responsabilidade de realizar esta atividade de educar nutricionalmente. Nos questionários respondidos pelos 17 nutricionistas da rede básica apenas 03 profissionais (17,6%) referem não realizar estas atividades educativas grupais, os demais participam das mesmas, existindo uma grande diversidade de atuação⁵.

Nestes grupos trabalham equipes multiprofissionais, tendo alguns profissionais uma participação pontual e outros a responsabilidade pela organização das atividades realizadas, que são os coordenadores. Dos 43 grupos citados, em apenas 08 o nutricionista não é referido como um dos coordenadores, ou seja, em 81,2% deles este profissional está à frente da organização das atividades educativas. Cabe ainda ressaltar que em 11,6% dos grupos citados, o nutricionista exerce sozinho esta função.

Deve-se refletir, contudo, sobre as características deste trabalho em grupo. Em que tendência pedagógica está pautado? Joana se sente muito confiante em seu trabalho como educadora: na hora que eu vou orientar, se eu vou falar numa palestra sobre alimentação saudável para a faixa etária do adolescente, então eu tô educando. Porque eu vou falar sobre alimentação saudável, o que é o alimento, para que serve os alimentos no desenvolvimento naquela faixa etária, porque se alimentar bem. Então eu tô colocando na cabecinha dos adolescentes porque se alimentar bem. E como eu tenho resposta? A resposta que eu tenho como educador... é que o educador é aquele que você tem que educar e tem uma resposta para saber se educou de verdade. Então como é que eu tenho? É a procura, porque eles se interessem bastante pela nutrição. Eles perguntam muito, eles estão procurando, sempre do nosso lado perguntando e procuram o profissional para orientação. Olga, no entanto, exercita a reflexividade de forma mais intensa e já se preocupa com outro aspecto: Eles [os grupos] estão acontecendo ainda daquela velha forma. Junta um grupo, ainda é a nossa demanda, vamos dizer, com alguns pontos positivos... é aquela coisa ainda. Juntou, tentou a questão dos interesses deles, mas termina apontando. Mas ainda que pese esta realidade, esta profissional esboça a esperança de um fazer diferente: Mas eu acredito ainda que a melhor proposta é... e a gente vai chegar a isso... essa informação que nós priorizamos tanto ela vai acontecer, mas você vai partir junto com eles até você chegar. Então para

⁵ Foram citados 02 grupos de adolescentes (um com reuniões quinzenais e outro com semanais), 09 grupos de Diabéticos (02 com reuniões semanais, 02 mensais, 04 quinzenais e 01 sem referência à periodicidade das reuniões), 09 grupos de gestantes (02 com reuniões semanais, 01 mensal, 04 quinzenais e 02 sem referência à periodicidade das reuniões), 09 grupos de hipertensos (02 com reuniões semanais, 01 mensal, 04 quinzenais e 02 sem referência à periodicidade das reuniões), 08 grupos de idosos (03 com reuniões semanais, 02 mensais, 02 quinzenais e 01 sem referência à periodicidade das reuniões), 03 grupos de caminhada (02 com reuniões semanais e 01 sem referência à periodicidade das reuniões), 01 grupo de familiares de usuários (sem referência à periodicidade das reuniões), 01 grupo de crescimento e desenvolvimento-CD, com reuniões mensais e 01 grupo de dependentes químicos, com reuniões diárias.

mim ser educadora é estar junto com eles descobrindo esses caminhos que vão levar a esse objetivo nosso. Então para mim o verdadeiro educador vai ser esse.

Diante da angústia entre a realidade e necessidade sentida por Olga de avançar como educadora nasce a instabilidade diante da própria identidade: Aí é nesse momento que eu não me sinto exatamente uma educadora, a partir do momento que ainda prevalece o meu interesse enquanto profissional, eu quero que eles saibam sobre alimentos funcionais. Aí nesse momento que eu não me sinto de fato uma educadora, no sentido de estar junto com eles e estar partindo dessa demanda. então, por isso que eu fico... fico nesse dilema. Momentos eu me acho, assim, maravilhosa enquanto educadora. assim, o que eu acho interessante é já ter essa visão crítica... para mim, vamos dizer, a minha própria referência me analisando, então eu acho isso um ganho interessantíssimo.

Fica claro como a fundamentação em Educação é importante para este profissional, uma vez que tem um grande volume de trabalho nos quais este saber é importantíssimo. Mas em que momento esse profissional começa a perceber que atuará como educador? Quando começa a se sentir como tal e que sensações esta responsabilidade lhe remete? Eu me sinto, não só aqui dentro na nutrição mas lá fora também, a gente tá sempre transmitindo alguma coisa pras pessoas. Eu me sinto...educadora... atendendo individualmente,... apesar de não ter muita prática de estar fazendo trabalhos educativos com grupos assim direto, mas na parte individualizada também me sinto educadora.(Tereza).

Na fala dos profissionais progressistas fica evidente que o primeiro passo é a conscientização de que precisa transcender ao trabalho meramente informativo: porque não bastava só a informação. A informação não tinha muito resultado. As pessoas passavam por você. Vai ali, procura o profissional, porque foi encaminhado ou por demanda espontânea, mas era muito limitante, era uma informação com muito pouco resultado. Não que a informação não seja importante, mas não atingia... não atingia um dos propósitos. (Olga)

Em princípio parece que informar basta e que o profissional é quem detém o saber, como analisa Olga: porque a idéia era que você ia chegar lá e que ia resolver o que fosse possível para você. Que bastava uma boa orientação, sem pensar as mil interferências do próprio ator, do paciente. Eu fazia algumas relações. Como eu sempre me interessei muito por saúde pública eu tentava fazer essas relações, mas muito incipientes.

Mas a prática vai revelando que informação não é educação. Educação é uma coisa, informação é outra coisa. Eu sei, eu quero e eu faço. Primeiro eu sei, depois tenho uma boa atitude depois que sei, agora tenho a vontade de mudar e isso é todo um processo.(Helena)

“A informação é uma matéria-prima que o conhecimento deve dominar e integrar; o conhecimento deve ser permanentemente revisitado e revisado pelo

pensamento [...]” (MORIN, 2003, p. 18): na prática foi que eu fui tentar perceber essa rede mais intrincada. Assim, de começar a perceber que tinha uma função. Tinha uma função ali. Era também um dos atores. (Olga) Em toda praxis se precisa uma noção da finalidade que esta persegue, uma vez que toda ação humana é meio para um fim.(BARRIO 2000, p. 26-27) (tradução nossa)

Assim, resta a indagação, como ir da informação à educação? Helena reflete sobre esta relação dentro da área de educação em saúde: Estamos continuamente utilizando a palavra informação e educação como palavras sinônimas e não nos damos conta. Minha pergunta é: tu crês que neste momento a população espanhola, e provavelmente a mundial, não sabe já que fumar prejudica seriamente a saúde? Estou certa de que sim. E porque continua fumando, inclusive os profissionais de saúde de altos níveis? Isso quer dizer que a informação chegou, porém a educação é muito mais profunda, mais lenta, supõe uma cobertura social, um clima de opinião favorável, umas possibilidades de acesso ou de não acesso dependendo do que estamos falando. Não está funcionando!

O nó górdio está em que além de mudar atitudes cabe ao profissional preparar o indivíduo para enfrentar o novo e atuar sobre ele com autonomia e criticidade. Se supõe que sua informação passava ao outro, sua habilidade manual para preparar uma receita passada ao grupo. Porém tu conseguias que isso fora de caráter permanente? Que isso se inscrevera já no sentir coletivo dessa comunidade para que para sempre se houvesse mudado as coisas? (Helena)

A visão de que o profissional detém o saber e o poder de modificar a realidade resulta numa sobrecarga muito grande, gerando a sensação de fracasso. a idéia era de que você ia solucionar tudo, e aí a grande frustração é que você não solucionava nada.(Olga) onde poderia estar brotando a construção conjunta: Afinal, ou consigo mobilizar as pessoas ou isso não vai servir de modificação para nada.(Helena)

Nutrição e educação são dois fazeres que se mesclam e muitas vezes o profissional de nutrição se sente mais nutricionista quando atua como educador. Importante ressaltar também como essa competência aparece espontaneamente atrelada a um trabalho em equipe.

Quando perguntada sobre o “momento charneira” no qual se sentiu fazendo um trabalho importante, atuando de forma significativa como nutricionista, Olga responde que isso só se deu depois de seis anos de atividade na área, quando parte para um trabalho multidisciplinar de educação em saúde: de fato, assim, a história de se tornar nutricionista foi quando eu comecei a ir lá em.... De estar junto... a gente tava chegando numa unidade totalmente cheia de conflitos e a gente foi se inteirar de tudo, então a gente teve que se

associar. Os outros profissionais que estavam chegando de fato tinham que estar mais próximos para entender o que estava acontecendo naquela unidade e... mais quando a gente começou a trabalhar em equipe para fazer o projeto junto com o projeto UNI-Natal.

A “boniteza” de sua fala, parafraseando Freire, esta no caráter paradoxal desta vivência. Tendo buscado ao longo dos seis primeiros anos de prática profissional a (auto)formação, sendo reflexiva em suas ações, relata que começou a se sentir realmente nutricionista quando se viu num momento de grande incerteza a partir do desafio de construir junto com outros profissionais a prática educativa em saúde em um grupo onde ninguém estava preparado para tal tarefa. Teve uma época que eu achava que não valia a pena fazer nenhuma orientação em relação a condição de vida daquelas pessoas. Às vezes eu questionava com a nutricionista que era coordenadora da equipe até que ponto a gente sabia a questão da educação alimentar, como trabalhar a educação alimentar dentro daquela perspectiva de extrema pobreza. Isso é uma das dificuldades que eu colocava muito para ela.

Esse contato com a incerteza é fundamental para aguçar a reflexão, promover a (auto)formação e ampliar a compreensão acerca da tarefa educativa pois a mesma além de “[...] adequar-se a fatores imprevisíveis e de [...] incertezas [...] deve estar sempre aberta [...] pois afinal estamos conjugando a liberdade humana com a ajuda educativa, e a liberdade, da pessoa, é imprevisível. (BARRIO, 2000, p. 32) (tradução nossa)

Embora a atividade educativa exercida por este profissional seja sentida também no atendimento individual. Ao mesmo tempo, na hora que eu estou trabalhando isoladamente sem ser num grupo eu também estou educando.(Joana) A referência de educação-grupo é muito relevante. Esta mesma profissional quando perguntada sobre quando começou a atuar como educador faz referência à entrada em um grupo multidisciplinar. A partir do momento que surgiu o programa do adolescente. [...]eu entrei justamente na hora que precisou formar a equipe. É da mesma forma que formou o programa da mulher menopausada. É necessário ter o nutricionista para orientar, então estou aqui no programa da menopausa.

Há necessidade de superar a atuação tradicional dos profissionais de saúde, cuja prática geralmente se limita a fazer um diagnóstico e prescrever uma solução, ação esta, sentida como ineficiente pelos nutricionistas. A ação junto ao paciente necessita de um outro direcionamento, como nos conta Tereza: Você para ser nutricionista não dá para passar uma receita, como de remédio...vá lá e toma isso aqui 3 vezes ao dia,

de oito em oito horas e tchau. [...] Não dá para simplesmente passar uma dieta, né? conforme as necessidades. Você tem que educar, explicar. Principalmente tornar aquela pessoa independente.

Relevante para a atuação do nutricionista é o olhar atendo e a reflexão constante. Olga revela este olhar, mirada esta que desemboca em uma provocação que direciona a um novo fazer: ... aquela criatura estava ali naquele mesmo serviço, com as mesmas queixas...ele era só um transeunte. Ia lá, voltava, passava por todos os profissionais. A mesma queixa, sem uma evolução.[...] era extremamente prazeroso voltar... aquelas pessoas que você conseguia de fato interagir... voltar e estar... e você perceber ali que aquela pessoa estava trocando com você idéias. Não era mais aquela pessoa que estava ali recebendo, mas ela estava com idéias, pensando com a sua autonomia.

O elo com a educação se torna explícito quando a profissional mostra o lembrete que usa como sustentáculo de suas ações, assim, Tereza exhibe seu ideal de educação: Tem uma frase que eu trago na minha pasta que eu achei..”Educar é ensinar a pensar”. Então, a questão da educação na nutrição é fundamental, porque eu não vou estar 24 horas seguindo aquela pessoa e dizendo isso aqui você pode e isso aqui não pode. O papel eu escrevo aqui, mas eles mal lêem, perdem a dieta. Então a parte educativa é fundamental.

Observa-se que há um diferencial muito marcante na tecitura do trabalho em nutrição daquele normalmente desempenhado por outros profissionais de saúde. Nas ações deste profissional o tecnicismo se mostra insuficiente de forma mais contundente, dado a amplitude de significados que possuem os alimentos para o ser humano. Assim, desde logo, se percebe que é necessário transitar por outras veredas e apostar numa ação crítica e transformadora.

Porém, muitas vezes custa ao nutricionista assumir este pertencimento identitário como educador: eu sou extremamente crítica nesse sentido. Eu ainda não acredito que eu sou de fato uma educadora. Eu me vejo ainda muito nessa luta.(Olga).

Barrio (2000, p. 22) nos lembra que “O saber que não se sabe é já saber algo, e muito importante, pois serve para evitar o grande perigo que ameaça obturar a inteligência humana: o conformar-se com o que foi obtido.”

Vale lembrar que a ação individual não é tudo. As questões estruturais, a própria estrutura do serviço dificulta a mudança para uma prática mais aberta: Você quer sair desse condicionamento, em alguns momentos você faz isso. Mas na maior parte do tempo você ainda tá repetindo outras condutas. Então eu... eu tenho momentos em que eu acho que eu estou exatamente sendo uma boa educadora nutricional, em outros momentos eu tô ainda muito condicionada.(Olga)

A busca de competência para ser educador

Adquirir o nutricionista a competência para ser educador é algo que não é fácil, nem dado. Trata-se de um processo complexo de formação, no qual o indivíduo tem que estar aberto ao exercício da multireferencialidade e da transdisciplinaridade.

Eu creio que a formação de base pedagógica, se se tem que trabalhar como educador sanitário, educador de saúde, é fundamental diz Helena, uma nutricionista com 44 anos de profissão, que começou sua carreira como educadora e depois migrou para área de nutrição. Em sua atual função, como professora na Escola Nacional de Saúde refere a importância destes conhecimentos para seus alunos: estou dando classes a médicos e ao pessoal de enfermagem que têm grandes lacunas para poder se dirigir à população. Conhecem os conteúdos sanitários e têm uma certa incapacidade para transmiti-los adequadamente. Para ela se você tem um conteúdo de saúde pública que precisa transmitir e não tem a metodologia adequada, isso nascerá já praticamente sem êxito, porque as pessoas nem escolhem bem a linguagem, nem dosam a ação, nem métodos e meios convenientes para ensinar. (Helena)

No cotidiano, o profissional tem muita dificuldade de acessar esse saber, o próprio serviço lança o desafio de que se trabalhe prioritariamente a questão da promoção da saúde, mas não investe no profissional neste sentido. De forma alguma. Da secretaria, iniciativas da Secretaria de Saúde, nenhuma. (Olga)

Nota-se pela fala de Joana que há uma iniciativa pessoal em busca deste conhecimento, mas sendo a mesma alheia ao serviço, e pontual, muitas vezes não deixa a referência necessária para avançar no processo. A própria instabilidade na resposta evidencia essa falha do serviço em apoiar este profissional na aquisição deste saber de forma mais aprofundada e permanente. Olha só, como eu vivia muito envolvida com essa parte eu procurei o que? Estudar as metodologias. Inclusive eu fiz um curso no SENAC que é justamente essa parte de , de, de... de... essa parte de... deixa eu lembrar bem como é que foi... justamente que... eh.. que vai dar direcionamento e... qual, como a metodologia para, para... para você transmitir o que você quer. Eu tinha experiência sobre isso, certo? Porque hoje a gente não pode chegar hoje só no bla-bla-bla-bla-bla e sabe? Chegar e só... dizer e falar e falar. Hoje você tem que cativar aquelas pessoas, fazer com que elas... você tem que ter êxito, então você tem que ter metodologia para isso.

A aquisição deste saber necessário ao fazer do nutricionista, não é suprido na formação inicial deste profissional: na faculdade eu só tive uma disciplina de Educação

Nutricional, por sinal fui para uma escolinha, fomos falar sobre alimentação.(Tereza) Como nos fala Schön, as experiências realmente significativas da formação ficam marcadas de tal forma que lembramos os detalhes daquele momento. Tereza ainda lembra das sensações daquele contato inicial: eu fiquei muito nervosa, o primeiro contato, era na disciplina... Meu Deus!!! a gente foi falar para crianças de grupo. Até foi lá nas Rocas. E relata como esta experiência pontual foi sendo ampliada dentro de suas próprias vivências. Eu achei muito interessante, mais do que ficar só passando dieta, fazendo cardápio, calculando uma dieta. Sabe? Eu achei mais interessante. Mas foi só uma disciplina, um semestre..e pronto. Eu não posso dizer que tive...que me prepararam para isso. Foi a vida...aprendi com a vida... Esse aprender com a vida aparece como uma opção individual, de procura solitária ou com os pares, frente ao descaso dos serviços em buscar alternativas de formação para estes profissionais.

A formação como educador nutricional vai se dando, então, pela própria experiência de vida, conjugando os saberes em todos os ambientes que frequenta. Acho que eu adquiri isso na minha vida, na minha vida fora trabalho, não é? e trabalhando também, exercendo a profissão. Experimentando, convivendo aqui com a equipe.(Tereza) Esse aprender no ambiente de trabalho é evidenciado pela riqueza do *abraço* entre os saberes: eu trabalhei com profissionais como assistente social e uma socióloga, então eu me integrei muito com elas. E elas são muito envolvidas em dinâmicas, como que a gente vai passar...(Joana)

A busca, nos vários lugares que circula, nos vários “mundos” no qual está inserido cada ser, desemboca no aprendizado, quando é sentida a curiosidade associada à necessidade de agir: Assim, eu busquei aquele livrinho Manual do Educador e eu trabalho com evangelização infantil, então as leituras que eu fiz em termos de trabalhar voltada à evangelização, que na verdade é uma educação, não é? uma educação religiosa mas é uma educação. Então eu fui curiosa, fui buscar isso em fazer leituras, em buscar, em tentar fazer leituras...(Olga) Paulo Freire nos lembra que “o que importa é que professores e alunos se assumam *epistemologicamente* curiosos e que “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo nem ensino*. (FREIRE, 2003, p.85-86)

Evidenciam estas profissionais o caráter comunal presente na construção do saber. Você tem que ter participação, você tem que dar e receber, ou então não pode ser essa parte educativa.(Joana) Os saberes e desejo de crescer como educadores são marcados pela *observação atenta*: Então essa parte de educação sempre me chamou muito a atenção por causa também da vivência, de levar filhos para escola, de enfrentar as dificuldades, de estar vendo a

boa ou má vontade por parte dos professores que eles tiveram. Essa coisa de convivência...sabe ... e vivência!!! mesmo.(tereza) como também pelos exemplos dados por outros educadores, pela beleza da humanidade surgindo em meio à técnica, pois como nos ensina Barrio (2000) “sem a referência humana e humanística a técnica termina por fagocitar o homem, em vez de servi-lo[...].” (BARRIO, 2000, p. 34).

Tereza ilustra este pensamento como seu relato: eu esqueci de falar de uma amiga que eu tenho que é formada em letras e em filosofia também . E ela ensina particular. Então na convivência com ela...Eu tirava muita dúvida com ela. Eu observava, eu sou muito de observar as pessoas. Então...eu ficava observando...como é que se chama?...a didática dela...o jeito dela ser, de ter essa boa vontade de dar aula particular, de tirar uma pessoa que tá enganchada na escola, que tá presa, empancada numa coisa e fazer...a boa vontade que ela tem de dar a volta por cima, de tirar aquela pessoa daquele engancho e a pessoa fluir, se dar bem e ela ficar assim...sabe? ...feliz com aquilo. Aí ela é assim educadooooora!!!! ela tem livros, ela me empresta livros...

Essa mirada atenta acaba se refletindo no seu trabalho e a nutricionista também busca desfrutar essa felicidade conjunta em ver o outro crescer e se sentir crescendo através da valorização do seu trabalho: quando eu consigo um que ele tá se cuidando, que tá crescendo, tá ficando..né? perdendo aquele quadro de obesidade, eu fico feliz com isso. E eles ficam gratos, olha assim o filho da assistente social aqui que eu atendi ele uma duas vezes, passei a dieta... ele tava assim na adolescência, com excesso de peso, aí preocupadíssimo...eu sei que ele ajudou muito, mas ele tem a maior gratidão, como se fosse...até hoje pergunta “mainha e a nutricionista?” não sei o que , não sei que lá...tem maior consideração ..ela disse que me tem assim muita estima porque fiz ele ficar dentro de um padrão bom que ele queria. Mas foi mais boa vontade dele mesmo, foi força de vontade dele. Eu só fui...eu dei as dicas, iluminei ele em alguma coisa, ele que fez o resto.(Tereza)

Através da observação atenta, do desejo e da boa vontade tem sido traçada a trajetória destes profissionais em busca da competência necessária para atuarem como educadores. Acima de tudo percebe-se o *eros* em suas falas, aquele sentimento indispensável ao fazer educativo lembrado por Morin (2003):

A transmissão exige, evidentemente, competência, mas também requer, além de uma técnica, uma arte. Exige [...] o *eros*, que é, a um só tempo, desejo, prazer e amor; desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos. O *eros* permite dominar a fruição ligada ao poder, em benefício da fruição ligada à

doação. É isso que, antes de tudo mais, pode despertar o desejo, o prazer e o amor no aluno e no estudante. (MORIN, 2003, p. 102)

Ainda que estes profissionais venham buscando a aquisição das competências necessárias ao seu trabalho educativo, é evidente que uma busca pessoal pelas mesmas não é suficiente, mas um primeiro passo para sua construção, pois existe um descompasso entre as necessidades sentidas e as necessidades reais. No entanto, o maior risco desta prática reside no fato das oportunidades serem aproveitadas de maneiras distintas. “Diversos estudos demonstraram que as pessoas com um nível educativo mais alto são as mais favoráveis a empreender um processo de aprendizagem ao longo da vida”. (EURYDICE, CEDEFOP, 2001, p. 13). (tradução nossa).

Embora seja cotidianamente necessária a inserção do nutricionista no campo de conhecimento da educação, não se observa uma consciência da relevância do aprofundamento teórico nesta área.

Quando perguntadas sobre as disciplinas que consideram importantes obter um aprofundamento teórico-prático, Educação Nutricional ocupou a sexta posição e uma vez indagadas sobre autores ou obras cujas idéias guiam de forma significativa o trabalho cotidiano nas UBS, 08 profissionais (47,1%) se eximiram em responder e as que o fizeram abordaram uma literatura eminentemente técnica, tendo sido referida apenas em dois momentos as palavras “reeducação alimentar” e “educação nutricional” sem, contudo, ser citado algum autor ou nome de livro.

Nas entrevistas a fala reticente também foi evidenciada no tocante a esta temática. Nesta, a pergunta foi mais incisiva, ou seja, indagando especificamente que autores da educação eram referências importantes para estas profissionais. Você diz assim...autor de livros? Alguma coisa... (silencio) Olha...eu vi assim...eu tenho filhos...levei para a escola então...essa parte de escola, falando de Piaget, aí eu tava estudando um pouco sobre isso mas parei... Tava querendo fazer psicologia. Também o construtivismo, que é Piaget, não é isso? Fora isso também eu tenho lembranças de bons professores da minha época de ginásio, pessoas que me marcaram assim como educadores. (Tereza) Nota-se aí o retorno para as vivências, mas sem um aprofundamento na questão teórica: olha... educador... você sabe que o curso que eu fiz de especialização, os professores, os que tavam passando para gente eram muito bons, e eles deram muito embasamento. Com relação a é... assim... sabe... eu digo a você que... no momento eu não lembro... assim de imediato... mas até no curso a gente até teve até essa

questão aí quando eu fiz o curso no SENAC, mas no momento... eu gosto muito, eu nem sei se ele é um... mas o Paulo Coelho eu gosto, num sei nem se ele é um... mas eu gosto daquelas colocações dele... eu gosto do... que mais? Assim... num tô lembrada... assim no momento não.(Joana)

Outra questão importante a destacar é a necessidade de uma fundamentação nas tendências pedagógicas para a eleição de uma prática que contribua mais significativamente na formação da autonomia. Embora 88,2% tenham afirmado que o aprendizado cotidiano que realizam a partir da realidade do serviço é de caráter individual e coletivo, 10 profissionais (58,8%) não responderam os recursos, espaços, tempos e sujeitos que consideravam significativos para sua formação profissional, tendo apenas um, dos 07 que responderam, citado os usuários como importantes para seu aprendizado, o que denota um afastamento do jogo dialógico de ensinar e aprender. Como lembra Paulo Freire (2002), “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2002, p. 23).

Vale salientar que a pedagogia crítica de Paulo Freire é frequentemente apontada como uma importante ferramenta de educação em saúde, como se observa nos trabalhos de vários autores como Vasconcelos (2001) e Kickbusch (2001), McQuiston *et al* (2001), Nutbeam (2000) e Wang(2000) citados por Pereira (2003) “[...] A metodologia educativa de Paulo Freire é uma sólida base para se atingir uma Atenção Primária à Saúde Integral” (MAC DOALD & WARREN, 1991, p. 44 *apud* VASCONCELOS, 2001, p.30). Tais afirmações só vêm reforçar a necessidade de apoiar estes profissionais visando aprofundar sua compreensão sobre as tendências pedagógicas a fim de ajudá-los a eleger aquelas que mais possibilitem o diálogo e as transformações necessárias no seu âmbito de trabalho. Isto exige caminhos na formação inicial desses profissionais (Universidade) bem como na formação continuada (UBS).

A cidade de Natal, a população, os usuários das UBS: um terceiro ponto refletido e a refletir

Em Natal, em cada UBS há um nutricionista integrando a equipe de saúde. Desta forma, a presença deste profissional permite a realização de inúmeras atividades para a assistência nutricional na atenção básica, nos níveis da promoção,

prevenção, manutenção ou recuperação da saúde. Em todos eles a educação nutricional se faz presente, seja no trabalho individual ou em grupo.

Embora já tenha sido discutida a importância desta prática educativa, devo ainda destacar a relevância que a mesma assume nas realidades cujas desigualdades sociais se fazem presentes de forma incisiva e cruel e cuja superação torna-se um desafio para aqueles que se dedicam a duas áreas do conhecimento tão importantes para a formação de um ser humano saudável física e socialmente, como são a saúde e a educação.

Estando no interstício destes dois saberes, a Educação Nutricional enfrenta as dificuldades de agir num campo onde as seqüelas destas duas áreas são evidenciadas. Este é o caso dos profissionais que exercem esta atividade no Nordeste brasileiro. Segundo o Estudo de Caso Brasil- ECB (2005) nesta região vivem 28,1% da população do país, com a prevalência de pobres na ordem de 52,7%. A taxa de analfabetismo em pessoas com 15 anos de idade ou mais é de 23,2%.

Natal, sendo uma capital do nordeste, sofre das mesmas mazelas sociais. Segundo a Prefeitura da cidade no documento “Mapeando a qualidade de vida em Natal” (2003) (www.natal.rn.gov.br/sempla/arquivos/perfil_natal.pdf), 38,8% da população apresenta um nível baixo de qualidade de vida⁶. O índice de Gini é 0,64⁷. A Mortalidade Infantil (por 1000 nascidos vivos) é de 36,5. A análise do *Nível Educacional da População Adulta (25 anos ou mais)*, revela uma taxa de analfabetismo de 13,4%, 24,2% das pessoas nesta faixa etária possuem menos de 4

⁶ O Índice de Qualidade de Vida - IQV foi desenvolvido com o propósito de medir a qualidade de vida da população residente nos diversos bairros de Natal, a partir de sete indicadores, sintetizados em três dimensões: renda, educação e dimensão ambiental, que estabeleceram os três índices específicos. Em seguida esses índices foram agrupados em um único índice, resultando no Índice de Qualidade de Vida. Mapeando a qualidade de vida em Natal (2003) www.natal.rn.gov.br/sempla/arquivos/iqv.pdf (consulta em 19 de fevereiro de 2006).

⁷ Expressa o grau de concentração na distribuição do rendimento da População. O Índice de Gini é expresso por um valor que varia de 0 (zero), situação de perfeita igualdade a 1 (um), situação de desigualdade máxima. Em situações concretas é muito difícil que o índice atinja estes valores extremos, sendo que 0,5 já é considerado um valor representativo de fortes desigualdades. Para a construção do indicador, utilizam-se as informações relativas à população ocupada de 10 anos ou mais de idade e seus rendimentos mensais, obtidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD. Indicadores de desenvolvimento sustentável - Brasil 2004. Dimensão social - Trabalho e rendimento www.ibge.gov.br/home/geociencias/recursos_naturais/ids/trabrend.pdf (consulta em 19 de fevereiro de 2006)

anos de estudo e 50,6% menos de 8 anos, sendo a média de anos de estudo 7,2. Quanto aos *Indicadores de Vulnerabilidade Familiar, o percentual* de mulheres de 10 a 14 anos com filhos é de 0,4%, de 15 a 17 anos 7,7% e a taxa de crianças em famílias com renda inferior à 1/2 salário mínimo 41,8%. Existem 6,1% de mães chefes de família, sem cônjuge, com filhos menores.

Diante de tal quadro, parece evidente que realizar um trabalho educativo em alimentação e nutrição representa um grande desafio e uma necessidade social, pois o mesmo é direcionado a uma população com baixo nível de escolaridade, com condições adversas de existência.

Tornar-se educador na adversidade: impossibilidade ou um desafio à reflexão?

Quanto às condições de trabalho os nutricionistas enfrentam muitas dificuldades. Aquelas que responderam ao questionário, relatam que 47% das UBS onde trabalham não possuem salão de atos e as que possuem, em 35,3% dos casos, não apresentam dimensão adequada para reuniões com a população ou mesmo com todos os servidores da unidade em questão.

Os recursos que possuem para realização de atividades de reflexão e aprendizagem dos profissionais, e de ações de educação em saúde direcionadas à população, são escassos. Em 82,4% das UBS (nas quais trabalham as nutricionistas que responderam aos questionários) não existem quadros de escrita, 94,1% não dispõem de retroprojeter ou projetor de diapositivos. Em 52,9% não existem aparelhos de TV e 58,8% não contam com videocassete ou DVD.

Quanto aos recursos necessários a registros para atividades de investigação e manutenção da memória do trabalho realizado também se observa uma carência expressiva. Em 82,4% dos casos não existem gravador de fita cassete, 76,5% não possuem máquina fotográfica e em 100% dos casos não existem uma filmadora, livros ou revistas e apenas 29,4% dos nutricionistas têm acesso ao computador da UBS para realizar algum trabalho. A situação se torna mais grave quando nos remetemos àqueles materiais de consumo diário no trabalho do nutricionista. 32,3% dos profissionais não contam com papel para realização de suas atividades, 58,8% relatam não ter acesso a materiais didáticos como canetas, hidrocor, lápis cera e cartolinas. 52,9% não tem fotocopadora no serviço nem acesso ao material fotocopiado através da SMS. Vale ressaltar que no trabalho do nutricionista estes

são elementos fundamentais e que foi relatado que utilizam recursos próprios para adquiri-los visando a realização de seu trabalho com dignidade e compromisso.

Das 17 nutricionistas que responderam ao questionário, 11 (64,7%) revelam que o nível de escolarização ou compreensão cognitiva dos usuários em relação às orientações dadas é baixo e 05 (29,4%) que é médio, não tendo havido nenhuma que indicasse um alto nível de entendimento dos aconselhamentos. Também em relação ao nível sócio-econômico a penúria da maioria da população que freqüenta as UBS é revelada, uma vez que 06 (35,3%) afirmam que atendem a pessoas com um nível precário de existência, 08 (47,1%) com um nível baixo, 01(5,88%) de baixo a médio e apenas 01 (5,88%) atende pessoas com um nível médio de vida. Não é por acaso que quando perguntadas pelas razões que os usuários apresentam como justificativas por não conseguirem aderir às orientações a falta de recursos financeiros aparece 10 vezes (58,8%) citada como aquela relatada pelo usuário.

Mesmo diante de tais circunstâncias, emociona ver o potencial de boa vontade que demonstram os profissionais de saúde entrevistados, frente a condições de trabalho tão adversas. Que verba? Não tem verba não. A gente faz com a cara e a coragem. Ontem nós fizemos aqui. A secretaria municipal pediu pra gente fazer um movimento assim de algo ligado à mulher. Aí eu sentei com a psicóloga, a assistente social e a enfermeira e fizemos um roteirozinho. Dia 8 foi o dia internacional da mulher, então tem que bolar alguma coisa, mas não tem dinheiro para nada. Vocês se virem! Fui com a assistente social visitar a delegacia da mulher pra ver se pegava alguma coisa ...fui também no CODIMI, descobri um tal de um CODIMI que é ligado à secretaria de segurança pública, que é coordenadoria dos direitos da mulher e das minorias, certo? Então eu fui buscar esses dados de conta própria no meu carro, eu e a assistente social. Mas assim, a gente correndo atrás. Precisa de uma xerox, não tem. Preciso de um papel, não tem. A enfermeira trouxe bola, eu elaborei um papelzinho, coloquei dentro da bola, demos para elas encherem estas bolas e estourar. Eu gravei músicas, meu filho baixou na internet quatro músicas que falavam da mulher. A médica doou os biscoitos, eu trouxe os refrigerantes, a enfermeira trouxe, não sei quem mais trouxe... a atendente trouxe o copo, a toalha da casa dela e a gente montou aqui um palco, uma mesa, fez lanche distribuiu, música, tudo foi a gente que fez, que comprou, que trouxe, que emprestou, que trouxe o que já tinha em casa. E é assim com o programa de adolescentes .(Tereza)

Diante de tal quadro vale lembrar o dizer de Paulo Freire (2003) afirmando que “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” e que “pormenores assim da cotidianidade do professor, portanto, igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção se dá, tem na verdade um peso

significativo na avaliação da experiência docente.” (FREIRE, 2003, p.45) O autor ainda lembra que o professor (e aqui estamos considerando o nutricionista como educador) “tem o dever de [...] realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico”, concluindo que “o desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.” (FREIRE, 2003, p.66).

Difícil ou mesmo impossível dentro deste quadro e sem uma formação que avance numa perspectiva libertadora de educação, conseguir trabalhar obtendo resultados satisfatórios no tocante à consciência alimentar, tanto no que diz respeito às escolhas individuais, visando uma melhor qualidade de vida, quanto à criticidade em relação as responsabilidades do estado e da sociedade civil em relação à alimentação dos cidadãos.

Daí a necessidade de buscar a reflexividade para a produção de um trabalho que desenvolva a autonomia dos sujeitos envolvidos. Tentar compreender como os nutricionistas têm vivenciado seu processo de formação e trabalho, as necessidades sentidas em relação à Educação Continuada e o papel da reflexividade em seu exercício profissional, pode ser uma aproximação para a superação desse desafio que é educar em alimentação e nutrição.

Apesar da falta de estímulo que sofrem, deve ser evidenciada a necessidade sentida por alguns profissionais em agir. Ação como no dizer de Hannah Arendt - um fazer e pensar refletido: Comecei. Sabia que a saúde pública era uma coisa que eu gostava muito mas ainda me questionava o tempo inteiro o que, de fato, nós todos profissionais estávamos fazendo ali, o que... que contribuição a gente dava de fato para a saúde daquela comunidade. Então era uma coisa que diariamente eu me questionava. Com que propósito? (Olga)

Para os gregos, uma vida que não é analisada não é uma vida verdadeiramente humana. “Assim só vivem os irracionais, mas não o ser humano A vida humana é praxis inteligente e se, não, é uma vida ‘desumanizada’, por muito que seja a de um indivíduo da espécie biológica ‘homem’”. (BARRIO, 2000, p.30). (Tradução nossa). Esse exercício reflexivo é base para a transformação, como evidencia Olga: Aí esse pensar servia para participar mais, para junto à secretaria para me inteirar, vamos dizer, dos cursos, qual era a proposta da secretaria juntos aos outros profissionais.

Mas a ação requer interações, nunca se dá isolada e aqueles que a perseguem enquanto elemento de transformação percebem isso. eu queria estar

trabalhando, que eu valorizava aquele serviço, mesmo que o mundo inteiro não valorizasse, mas eu valorizava, e eu queria estar buscando, eu queria ser um profissional cada vez melhor, mesmo com todos os entraves, o entrave da instituição, o próprio entrave da busca da sobrevivência, que não é fácil. Eu queria todas as tentativas de estar junto com as equipes, discutindo, de estar presente nas equipes, numa nova proposta do que de fato a gente tava fazendo ali. Eu tava junto.(Olga)

[...] viver, em qualquer forma, sempre é atuar. Todo ser vivo é ativo, pois a vida, em si mesma, é *praxis* pura, atividade imanente, atividade que reverte seus resultados sobre o próprio vivente.(BARRIO, 2000, p. 29) (tradução nossa)

Cabe fazermos valer essa *praxis* lançando-nos na imprevisibilidade do agir. Morin(2003) falando da ecologia da ação nos lembra que toda ação iniciada, entra num jogo no meio em que é efetuada, “que podem desviá-las de seus fins e até levar a um resultado contrário ao esperado [...] e que as conseqüências últimas da ação são imprevisíveis.” (MORIN, 2003, p. 61-62).

Também é importante destacar que a falta de aprofundamento teórico em relação à Educação deixa margem para uma escassez de práticas reflexivas e da necessidade sentida das mesmas. O problema é que “toda prática educativa irreflexiva se situa irresponsavelmente ‘na tendência dominante de cada época’” (HEITGER, 1993, p. 31 apud BARRIO, 2000, p. 28)

O pensamento reflexivo, como sabemos, não surge espontaneamente, mas pode ser desenvolvido. Observamos uma fragilidade no aporte teórico destes profissionais em relação a estas práticas que traduzem atitudes de questionamentos permanentes. Evidenciou-se essa debilidade na ausência ou tênues respostas apresentadas na parte do questionário que se referia ao valor que o nutricionista dá à sua (auto)formação.

Quando perguntadas se existe algum dispositivo no serviço de saúde que facilite e motive a reflexão, no nível individual e coletivo, sobre a atuação profissional, foi verificada a ausência de incentivo a estas práticas. Quanto ao caráter individual, 41,2% não responderam ao quesito e 47,1% responderam que não existia nenhum dispositivo, tendo um profissional se referido aos fóruns de debates e oficinas como promotores desta reflexão e um outro atribuído como

dispositivo do mesmo o “registro em prontuário da evolução do paciente”, o que denota uma inadequação entre o indagado e o respondido.

Quanto aos dispositivos do serviço que promovam coletivamente a reflexividade, novamente observamos uma ausência significativa de respostas (35,3%) acompanhadas de um percentual também relevante de negativas (47,1%). 05 profissionais apenas foram capazes de enumerar estes dispositivos, tendo sido citados o fórum permanente dos profissionais, as oficinas de planejamento, a reunião diária da equipe interdisciplinar e as reuniões.

Depois de indagada a responsabilidade do serviço para a promoção de reflexividade nas ações, a pergunta seguinte se referia a uma atitude individual de busca a esta prática. Dos 17 profissionais, 11 (64,7%) não responderam. Das 06 que responderam 04 diferenciaram estratégias e procedimentos da maneira exposta no quadro abaixo, que evidencia que apenas um profissional referiu-se especificamente à atitude de rever sua atuação, passo imprescindível para a reflexividade.

Quadro 17 atividades individuais de reflexão apontadas pelas nutricionistas que responderam ao questionário.

ESTRATÉGIA	PROCEDIMENTOS
Fazer o trabalho correto e ter a resposta do mesmo.	Tratar bem os usuários
Rever permanentemente minha <i>praxis</i> e manter atitude otimista frente às inúmeras questões do SUS.	Meditação, Pilates, Encontros de estudos com grupos, participação nos fóruns locais, distritais e municipais.
Participação nas atividades da Unidade e da SMS	Reuniões com equipe da unidade e participação em protocolos (elaboração) com equipes da SMS
Minha consciência/experiência	Aplicabilidade

As outras duas profissionais que responderam sem diferenciar estratégia e o procedimento, responderam “Observação dos pacientes nos retornos das consultas, se houve aderência ao tratamento ou não” e um surpreendente e provocador “**Se eu refletir eu piro!!!**”.

Por outro lado, Olga acena para esta busca da reflexividade falando da valentia que exige esta ação: Parar, né? ter a coragem de parar e repensar todas essas práticas, essas vivências. Em todos os momentos, né? essa angustia sempre que eu... que eu tinha de rever. Mesmo que as vezes... mesmo assim, ainda achando ainda com poucos resultados para o que eu colocava como meta, né? de estar buscando, buscando essas reavaliações. Paulo Freire (2002) nos fala que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blabláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2002, p. 22).

Fica evidente, portanto, a necessidade de se trabalhar o aparato teórico-prático da reflexividade junto a estes profissionais, uma vez que esta se revelou ainda incipiente e acima de tudo porque trata-se de uma ação imprescindível para gerar atos educativos e não somente instrutivos. Como ressalta Perrenoud (2002) esta não é uma estratégia somente para momentos de crises ou angústias. Para ele é uma oportunidade do sujeito continuar progredindo em sua profissão, pois uma vez acionado este dispositivo ele se instaura e permanece constante na *praxis* do indivíduo “mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais” (PERRENOUD, 2002, P. 43-44).

A (auto)formação a partir do coletivo

Os profissionais que lidam cotidianamente com a incerteza, com as mazelas das injustiças sociais, com a desumanização nas relações pessoais felizmente ainda possuem aquela cota de solidariedade que Morin(1997) afirma existir em todos nós e que necessita de estímulos para brotar. Viver essa aventura humana de reconstruir o que esta posto, *uma nova civilização*, é um desafio que só tem sentido quando coletivizado.

Como afirma Olga, eu sempre botei na cabeça que queria trabalhar em equipe, dentro, buscando uma saúde pública melhor. Nessa perspectiva do trabalho em grupo, surge um panorama humanizante: você se aproxima, você quebra também essa história de que o profissional tá lá sozinho, você começa a criar vínculo com outro profissional enquanto gente. Que tem uma habilidade mas que tá... que tem muitos outros tipos de idéias. Que quebra a questão da técnica, do tecnicismo... você passa a humanizar, inclusive a relação profissional, entre profissionais... você sai daquela postura... aquela postura fria de que “você é o profissional médico,

eu sou a profissional nutricionista”. Você aproxima. (Olga) Trabalhar em equipe é bom por isso...eu não fico só isolada vendo só a questão da alimentação. (Tereza).

Infelizmente, esta prática multidisciplinar ainda não é uma realidade na área de saúde, sendo, no entanto, um sonho para muitos; primeiro passo para sua concretização. Morin (2003, p.30) alerta que “[...] a revolução das recomposições multidisciplinares está longe de ser generalizada [...]”, mas alerta que “[...] todas as disciplinas, tanto das ciências naturais como das ciências humanas, podem ser mobilizadas, hoje, de modo a convergir para a condição humana. (MORIN, *ibidem*, p. 43). Esse foi o grande *boom*... a idéia de exatamente estar trabalhando com um propósito.[...] então tava todo mundo ali com habilidades diferentes mas dispostos a construir alguma coisa juntos, inclusive um conhecimento novo que seria trocado.(Olga)

Assim, cabe aos nutricionistas aceitarem o desafio da prática compartilhada. Porque fica muito evidente o quanto esta aproximação é enriquecedora, técnica e humanamente falando: foi interessante...lidar com as pessoas, lidar com a relação afetiva dos outros profissionais que estavam lá, a história de estar junto a outros profissionais, de estar tentando...de começar a pensar no trabalho em equipe. A proximidade de estar estreitando laços com outros profissionais.(Olga)

Finalmente, um aspecto importante a ser destacado no que concerne à formação dos profissionais nutricionistas é a descrença e a falta de participação nas políticas públicas que estão atualmente voltadas para este feito. Em relação à Política Nacional de Educação Permanente em Saúde os 17 profissionais das UBS que responderam ao questionário, 2 (11,8%) dizem desconhecer totalmente tal política, 07 (41,2%) desconhecem a referida política em seus objetivos e estratégias, embora tenha ouvido falar do assunto. 04 (23,5%) receberam informes institucionais sobre a mesma e nunca participaram das discussões e apenas 04 (23,5%) receberam informes institucionais sobre a referida política e participam das discussões sobre a sua implantação. Ou seja, 76,5% dos profissionais questionados não participam das discussões sobre a implantação desta política, ou porque não se sentem atraídos pela temática ou simplesmente porque a desconhecem, o que vem confirmar que não basta ofertar oportunidades de formação.

Ainda assim, revelam estes profissionais a grandeza de suas expectativas, quando questionados sobre os motivos que consideram relevantes para se implicarem num processo formativo. “Parece clara a necessidade de contar com uma pre-compreensão antropológica mais ou menos explícita do que é o homem e,

em função disso, do que pode *dar de sí*, na hora de enfrentar a tarefa de educá-lo” (FULLAT, 1985 apud BARRIO, 2000, p. 26) (tradução nossa). Assim, revelam esses nutricionistas, o muito que ofertam a partir de seu saber, pois as duas razões apresentadas como “motivo de extrema importância” para aprender mais, foram a “utilização da informação para melhorar sua prática”, citada 15 vezes, ou seja, 88,2% dos profissionais justificam assim sua necessidade de formação e “Melhoria na capacidade de trabalhar em equipe” citada 10 vezes. Como os dois “motivos importantes” apareceram “Melhoria na capacidade de se relacionar com os pacientes” citada 08 vezes e a “Melhoria na capacidade de trabalhar em equipe” citada 07 vezes. Os dois motivos “pouco importantes” e “nada importantes” foram “Aumento de seu poder de competitividade no mercado” (02 vezes) e “Obtenção de benefícios econômicos” (02 vezes). Não resta dúvida sobre o potencial humanista destes profissionais e o quanto merecem desfrutar do direito de ampliar seu capital cognitivo para que trabalhem na construção de um novo tecido social. Como nos ensina Fullat (1985):

A educação não pode ser feita sem um critério de excelência marcado por um modelo, um paradigma de humanidade. A articulação entre o que o homem “é”, o que “pode” ser e o que “deve ser” assinala os parâmetros nos quais se desenvolve o trabalho educativo. (FULLAT, 1985 apud BARRIO, 2000, p. 26).(tradução nossa).

A potencialidade tupiniquim: a busca por uma política de formação em saúde que transcende o tradicional.

A Política de Educação Permanente dos Profissionais de Saúde no Brasil ainda é muito recente, sendo a portaria que a instituiu de 2004. A orientação desta política, em *tese*, está pautada numa visão ampliada de Educação Permanente, cuja função principal para Cabello (2002) “é conseguir que as mudanças tecnológicas não atuem contra o indivíduo. Nem na sociedade organizada para o avanço civilizatório.” (CABELLO, 2002, p. 51) (tradução nossa) lembrando ainda que “deverá ela mesmo avançar integrando a evolução que se vem produzindo em paralelo entre

quatro fatores: a revolução da técnica, a extensão do ócio, a necessidade de cultura e a vontade de democratização.” (CABELLO, 2002, p. 51) (tradução nossa)

A Política Nacional de Educação Permanente dos Profissionais de Saúde brasileira é avançada em seu discurso, pois em sua elaboração articulam-se a educação dos profissionais, a capacidade resolutiva dos serviços de saúde e a educação popular, visando a ampliação do controle social sobre as políticas públicas.

Propõe-se que os processos de capacitação dos trabalhadores da saúde tomem como referência as necessidades de saúde das pessoas e das populações, da gestão setorial e do controle social em saúde, tenham como objetivos a **transformação** das práticas profissionais e da própria organização do trabalho e sejam estruturados a partir da **problematização** do processo de trabalho (MINISTÉRIO DA SAÚDE(c), 2004, p. 6) (grifos meus)

O que espera o governo é o estabelecimento de relações entre as várias instâncias envolvidas na produção da saúde, como as estruturas de gestão, instituições de ensino, órgãos de controle social e as ações e os serviços de atenção à saúde (profissionais e suas práticas), despertando *o compromisso dos gestores com a formação e o compromisso dos formadores com o sistema de saúde.*

A gestão colegiada deve explicitar o **compromisso com a mudança** [...] trazendo para a cena a capacidade de **valorizar o potencial de mobilização e de desestabilização das estruturas tradicionais.** Quando um município se compromete com a educação temos novidade de Estado, quando uma instituição formadora se compromete com a gestão da saúde temos uma novidade de Estado; quando estados se colocam em mediação pedagógica com municípios e instituições de ensino, temos uma novidade de Estado; quando a formação e desenvolvimento reúnem educação superior, educação técnica, educação básica e educação popular, temos enorme novidade de Estado (MINISTÉRIO DA SAÚDE(c), 2004, p. 8)(grifos meus).

Assim, observamos que esta política visa a transformação, a participação, tendo sido elaborada dentro dos pressupostos que sustentam a idéia de Educação Permanente, dentro do mesmo espírito que nos lembra Viviane Reding, (2001) Comissária de Educação e Cultura, quando prefacia o livro *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa*:

[...] a educação e a formação não são necessárias somente para manter as possibilidades de emprego dos trabalhadores e sua capacidade de adaptar-se às necessidades do mercado laboral. Ambas também devem contemplar objetivos mais amplos: promover a participação ativa na cidadania e reforçar a coesão social. (EURYDICE, CEDEFOP, 2001, p. 5) (tradução nossa).

O discurso progressista de educação está presente no documento brasileiro. “Sai a arquitetura do organograma para entrar a dinâmica da roda. [...] operação conjunta em que todos usufruem o protagonismo e a produção coletiva” (MINISTÉRIO DA SAÚDE (c), 2004, p.7).

Na Espanha, por outro lado, a formação dos profissionais de saúde está pautada na idéia de Educação Continuada, que a Comissão de Formação Continuada do Sistema Nacional de Saúde espanhol definiu como “o conjunto de atividades formativas destinadas a manter ou melhorar a competência profissional (conhecimentos, habilidades, atitudes) uma vez obtida a titulação básica ou a especialidade correspondente” (LAIN ENTRALGO(1),2003,p.3).

Segundo a Agência Lain Entralgo (2003) a formação continuada dos profissionais de saúde se torna importante devido às profundas transformações no mundo atual, que afetam de forma significativa o setor saúde. As exigências de um aprendizado constante, de uma sociedade baseada na informação e no conhecimento; o aparecimento de um novo tipo de organização que promove a noção de aprendizagem como uma modalidade de trabalho; a generalização do fenômeno imigratório com as transformações demográficas que está produzindo; o fenômeno da globalização, gerando um mercado de trabalho que necessita de novas atitudes e de um maior grau de qualificação por parte dos trabalhadores; e o surgimento de novas tecnologias, que exige um esforço paralelo dos trabalhadores para adaptarem-se às mesmas, uma vez que há um aparecimento, mudança e

desaparecimento constante de conhecimentos, tratamentos, protocolos e procedimentos, tanto terapêuticos como diagnósticos. Todas estas mudanças afetam de maneira significativa o setor saúde em relação a todos os atores sociais envolvidos neste âmbito: profissionais de saúde, clientes, organizações e instituições sanitárias.

Nota-se que a matéria na qual se movimentam os dois discursos são relativamente distintas, parecendo que no caso brasileiro o elemento chave da retórica é o investimento na formação, no setor saúde, para que o mesmo seja um dos propulsores da dinâmica social, apresentando uma dimensão ativa e transformadora; no caso espanhol, por outro lado, a formação é vista como uma forma de preparar os profissionais para dar respostas às transformações sociais que os “afetam”. “[...] a formação continuada se apresenta como uma via de adaptação e de resposta às modificações através da melhora da competência e atuação profissionais [...]” (LAIN ENTRALGO, 2003, P.3) (tradução nossa)

Feita esta panorâmica acerca dos pressupostos e práticas que têm movimentado a ALE na comunidade de Madrid e a implantação do modelo brasileiro, em relação à formação na saúde, salta a curiosidade em alguns pontos.

A mencionada Política Nacional de Educação Permanente dos Profissionais de Saúde brasileiros está pautada em quatro pontos de transformação: Atenção, Gestão, Controle Social e Formação do formador, que tomamos como elementos para a entrevista com o Chefe de estudos, do setor de formação, área de Formação continuada da ALE, tentando perceber aproximações ou afastamentos dos cenários brasileiro e daquelas atividades desenvolvidas na referida Agência.

Quanto à temática da *Atenção*, o governo brasileiro visa, a partir de tal política, contribuir para novas práticas de saúde, tendo em vista os desafios da integralidade e da humanização, atualmente importantes entraves na prestação de uma atenção de qualidade, como se pode ver na fala de Olga. A gente está trabalhando com a questão da humanização dentro da unidade, que tá sendo um dos maiores... um conflito... É uma desumanização nossa, não é? Enquanto profissionais dentro da própria equipe, A própria comunidade sendo desumana conosco e nós, repetindo. Fazendo a mesma coisa: a desumanidade em relação à clientela nossa. Como da inclusão dos usuários no planejamento terapêutico e na participação ativa na definição das problemáticas a serem trabalhadas. [...] e a comunidade apontou as suas dificuldades em relação a problemática de saúde ...uma das coisas que a comunidade apontou foi a questão da gravidez na adolescência. E aí ficou todo mundo olhando um pro

outro. Eles elegeram duas coisas: as drogas e a gravidez. As drogas a gente arregalou ainda mais os olhos (risos) (Olga) práticas estas ainda escassas nos serviços.

Quando perguntado sobre a contribuição, na atenção primária e especializada, que pensa ter produzido o esforço formativo empreendido pela ALE, Jaime prontamente responde que foi a motivação profissional. A formação de adultos no meu ponto de vista, creio que tem um grande impacto na motivação do profissional. O objetivo geral que entendo que deva conseguir qualquer curso é que anime o profissional ao estudo, à autoformação. Que este tipo de atividade que desenvolvemos, sirva para abrir o campo, abrir o horizonte e que sirvam de estímulo, para que aquele profissional seja capaz de crescer por si mesmo. **Fato muito relevante tendo em vista que é esta motivação que leva o profissional a trabalhar de forma mais comprometida, sentido-se valorizado.** Tem que dar uma resposta à motivação por aprender, ao conhecimento do método para poder crescer por si mesmo, para poder transformar-se, para poder desenvolver uma melhora contínua em seu trabalho, mais que, em si mesmo, a aquisição de determinado tipo de conhecimento. Esses são objetivos específicos que podem ter determinados tipos de atividades, mas o elemento chave eu creio que são esses: planejar, aprender o método para novas práticas e o intercâmbio de experiências com outros profissionais.

A aquisição do conhecimento realmente aparece na fala dos profissionais como um elemento de propulsão da busca por mais saber Ahh! Olha só, eu quero continuar assim, estudando. Eu passei um período que estudava, mas o curso de especialização que eu fiz despertou para que eu estudasse mais. Então a vontade que eu tenho é de estudar, eu quero ser uma nutricionista atual. Estar por dentro do que está acontecendo na minha área, sabe? Eu não ficar defasada. Eu tenho muito cuidado com isso. Me pergunte como que... se eu tenho esse tempo, mas eu faço. Eu faço, realmente eu faço, sabe? E procuro sempre estar fazendo os cursos. Onde tem curso eu tô fazendo. (Joana) **bem como a riqueza da troca de experiências** aqui na prática de trabalho, conversando com a equipe, que é uma equipe multiprofissional, aí conversando, trabalhando, é a prática!! Que me deu mais bagagem, me deu um pouco mais de segurança. Mas lá na faculdade eu não vi nada disso e nem fui praticar nessa área.(Tereza)

Além do mais não se pode esquecer que “Com a finalidade de adquirir e renovar as competências necessárias para participar na sociedade do conhecimento, cada individuo deve ter garantido o acesso permanente a aprendizagem.” (EURYDICE, CEDEFOP, 2001, p. 15)(tradução nossa) e que aqueles profissionais que desfrutam deste direito, poderão seguramente trabalhar mais e melhor em função da garantia dos direitos da população como um todo.

Em relação à *Gestão*, a política brasileira aponta a tentativa de configurar de modo criativo e original a rede de serviços, considerando na avaliação a satisfação dos usuários; “A FMC influi em menor medida na capacidade de gestão e na relação com os pacientes”(LAIN ENTRALGO(1), 2003, p. 14) diz o documento da agência e na entrevista ficou clara a idéia de que não é tomada como responsabilidade da agência formar a população para ser um componente ativo na gestão dos serviços. Na visita feita à *Gerencia de Atención Primaria*, na unidade de formação e investigação, perguntei à chefe do setor se nesta instância levava-se em consideração os anseios da população. A mesma afirmou, enquanto me repassava os documentos⁸, que os planos de formação não são realizados baseados numa investigação das expectativas do usuário da unidade, apesar de ter esclarecido que todos os anos o sistema de saúde espanhol realiza uma pesquisa sobre a satisfação do usuário e que “algo sim utilizamos desta pesquisa” para a elaboração dos referidos planos, “porque queremos ver o usuário satisfeito”.

Quando perguntado se havia cursos para a discussão das políticas públicas implementadas na área da saúde, para ampliar a participação dos profissionais na gestão dos serviços, ou os mesmos se direcionavam somente à formação para a prática cotidiana, foi respondido: Eu creio que cobrem ambas as vertentes. Há alguns aspectos que vão orientados ao conhecimento à competência e há outros que são seminários, que são mais de *fóruns* de debates, de política sanitária. Eu creio que cobrem ambas as vertentes.(Jaime)

Quanto ao *Controle Social*, nossa política acena com a idéia de fomentar a implementação de espaços de discussão, análise e reflexão da prática no cotidiano do trabalho e dos referenciais que orientam estas práticas, criando um desconforto com os lugares “como estão/ como são”. O modelo espanhol, muito bem sedimentado na formação especificamente direcionada para os profissionais de saúde, não faz referências em seus documentos sobre atividades formativas que ampliem o controle da gestão por parte da população. Nós diferenciamos o que é educação para a população, que não é nossa competência. Outra coisa é formar os profissionais para fazer a educação na comunidade, em escola etc, que é uma linha estratégica que se desenvolve para fazer competências neste campo. E logo a outra que temos é a formação em metodologias formativas.(Jaime) Relata ainda o referido profissional uma série de linhas de

⁸ Ainda que a visita tenha sido marcada previamente, a referida profissional não dispunha de tempo para realizar uma entrevista, tendo se negado a deixar-me gravar sua fala e propondo logo de início me entregar o material escrito e esclarecer-me posteriormente por email qualquer dúvida. Ainda assim perguntei pelo peso que os anseios da população poderia ter na elaboração dos planos de formação na unidade.

intervenção formativa para os profissionais: Atenção primária a nível comunitário, desigualdades sociais em saúde, a gestão e acesso dos serviços sanitários num marco intercultural, trabalho e atividades comunitárias em atenção primária, há muitos específicos e todos esses conteúdos podem ser abordados dentro de cursos específicos aumentando a melhora, a competência em relação a esse tema e outros muitos que não têm esse título porém que estão informados, como os de farmácia, a questão dos antibióticos, a gestão estratégica de medicamentos, outros que não tem essa denominação, mas seguem esta linha.

Essa ausência de conhecimento sobre os anseios da população também está caracterizada na referência encontrada nos documentos da Agência, onde se lê que é necessário se diferenciar com clareza as necessidades percebidas pelos próprios médicos, daquelas percebidas pela população e pela administração do sistema sanitário. As primeiras são deficientemente percebidas, as segundas desconhecidas e inconcretas e as terceiras atreladas ao componente político e ao econômico (redução de cotas). (LAIN ENTRALGO(13), 2003, p. 6)

Porém pode-se observar, a partir de uma visão sistêmica, o vínculo promissor que pode ser estabelecido entre as práticas de educação popular e o setor saúde:

Alguns estudos tentaram quantificar os benefícios macro-econômicos e sociais do investimento em educação e formação, e sugerem que o investimento em nível educativo básico reduzirá o custo da vida social e econômico de, por exemplo, **a criminalidade, a saúde e o desemprego** (EURYDICE, CEDEFOP, 2001, p. 78) (tradução nossa)

Quanto ao tema da Formação, busca-se no Brasil repensar a mesma em relação aos funcionários, profissionais de saúde, população e formadores das universidades.

Quanto à formação dos profissionais a grande preocupação da agência é com a abrangência: Pois é um grande nó determinar se é suficiente, o número de edições, o número de horas em cada uma das atividades da oferta, porque tocar tocamos muitos pontos, o que não sabemos é se chegamos adequadamente. Basicamente nos baseamos na demanda que se pode ir pensando em cada ação formativa, o tipo de resposta que pode ter entre os profissionais para mantermos ou realizarmos um maior número de edições.(Jaime) Fala também da importância da flexibilidade do planejamento: Nosso planejamento tem suficiente flexibilidade para uma atividade que possa parecer pequena, mas que se vê que tem uma grande demanda, que temos

planejada para um número restrito, mas que se vê que pode chegar a mais pessoas porque existe essa demanda, se cobre, em detrimento de alguma outra área que a oferta não é sentida pelo profissional e ainda das formas de direcionar o trabalho em FC: Há duas grandes linhas de orientação da formação: Ou se tem muitos objetivos estratégicos com coberturas baixas em relação a esses projetos ou se tem poucos objetivos estratégicos, um ou dois, e todo meu programa se liga, se centra a alcançar uma cobertura dos profissionais.[...]. Nosso modelo é... muitas linhas estratégicas, uma grande variedade de tipo de ações formativas com o risco de ter menos cobertura. Esse é o tipo de organização que nós temos. **Justifica a escolha por esta linha, dada as peculiaridades dos serviços de saúde:** No setor sanitário onde o profissional tem uma grande capacidade em sua forma de decisão, os procedimentos não estão tão claramente organizados, a autoformação e o estudo é o elemento chave da formação profissional, apostar por 4 ações que chegam a todo mundo creio eu que teria pouca utilidade.

A acreditação dos cursos visa manter a qualidade dos mesmos, como nos mostra Jaime: Está contemplado que num futuro se acreditem as instituições que os realizem, mas de momento somente se acreditam cursos. **Dentro da Agência há uma área específica de acreditação, independente do setor de formação continuada. Essa área é a qual se solicita a acreditação das atividades formativas.** não existem centros acreditados para realizar formação continuada, a formação continuada é um mercado aberto, que podem participar sociedades científicas, associações, profissionais, e a própria administração sanitária. A própria Agência, que tem uma área de acreditação lhes acredita esses cursos, e nós da formação continuada, também solicitamos a essa estrutura da agência a acreditação de nossos cursos, submetendo-nos ao mesmo processo que qualquer outra instituição.

Sendo um mercado aberto a formação continuada pode ter seus fundos vindos do setor público ou privado. Nós nos centramos na parte que nos toca que é a administração sanitária como provedora de formação, mas há outros provedores de formação continuada. A indústria farmacêutica talvez seja o maior provedor em seu conjunto. A indústria farmacêutica investe quantidades muito importantes e financia a participação de profissionais em atividades de formação.(Jaime) **Afirma ainda que é importante que os cursos sejam acreditados pelo projeto futuro de implementação de carreiras** de maneira que há alguns anos toda a formação era não acreditada. A porcentagem de atividades que a própria agência organizou no ano de 2003 acreditadas era em torno de 3, 4 , 5%. Hoje temos cerca de 80% de nossas atividades acreditadas. Isso ocorreu nesse tempo em que se começou a falar em carreira profissional. Há vários projetos de desenvolvimento de carreira profissional, e esses projetos se reconhecerão esse tipo de formação, porém ainda estes projetos não foram colocados à luz. **De forma que hoje os cursos acreditados valem para muito pouco.** [...]Se não há carreira se dá esse valor acrescentado

exclusivo, se há carreira, se os pontos terão importância para poder subir nessa carreira profissional, vão requerer um determinado número de créditos, ou de horas crédito de formação, de formação continuada, não somente será importante na carreira esse tipo de formação, também haverá projetos de pesquisa, autoformação. Mas ainda assim, deixa claro que a acreditação é um parâmetro para a qualidade da ação De qualidade. Supõe isso. Que uma entidade independente acredita a qualidade, ou seja, que o curso se acomoda a uns objetivos, a uma metodologia, a uma documentação. Porém a utilidade real do ponto ainda está por vir. Também esclarece os riscos deste sistema aberto de formação, mesmo diante da acreditação [...] a acreditação me dá confiança. Quando vou a uma atividade acreditada, um organismo independente, a certifica, a reconhece, porque que se ajusta a determinados níveis em seu desenho, não? Com as limitações do que aquilo tem. Eu também posso contar uma coisa distinta do que está escrito. Subliminarmente te posso dar determinado tipo de mensagem. Muitas dessas atividades que te mostrava aqui são organizadas pelas indústrias farmacêuticas, solicitam a acreditação e são acreditadas, porém mandam mensagens logo orientada aos interesses da indústria.[...] É complexo. Requer tempo para ir detectando. Um curso quando está acreditado me vai garantir, ou pressupõe que vai garantir, que o curso está desenhado com uns objetivos, com uma metodologia, com uns conteúdos que correspondem a esses objetivos, o que vão adotar como sistema de avaliação. Se deve ter uma determinada confiança independente dos riscos que me podem oferecer e das atividades suspeitas que podem ocorrer.

No modelo brasileiro, as propostas de trabalho educativo devem ser encaminhadas via Pólo ao Ministério da Saúde. O Departamento de Gestão da Educação na Saúde (DEGES) da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), do Ministério da Saúde, elaborou as “Orientações e Diretrizes para a Operacionalização da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do SUS para a formação e o desenvolvimento dos trabalhadores para o setor” que devem guiar os projetos elaborados pelos Pólos e estes serão acreditados pelo Ministério da Saúde, que, por sua vez, oferecerá o acompanhamento e assessoramento necessários para que todos os projetos apresentados contemplem as diretrizes de validação previstas e os critérios pactuados para tanto, de forma a assegurar que nenhum projeto seja excluído.

Outro aspecto interessante abordado pelo entrevistado é o custo e a importância da autoformação e a dificuldade de dimensioná-la dentro de padrões rígidos. Há que ter também em conta que uma das grandes dificuldades que tem os modelos de formação profissional, que é o quanto custa a autoformação; se compro um livro e o estudo pode ser que seja mais útil que ir a um curso. Isso é como avalio, o que acrescenta a mim. Se tenho uma sessão

com companheiros de trabalho, analiso determinado tipo de problema, supõe-se uma aprendizagem ativa, não está acreditado, mas não pode ser menos importante que a outra, não? Provavelmente há que incorporar elementos desse tipo.(Jaime)

Já foi dito que a FC dos profissionais de saúde na Espanha funciona como um passaporte que permite ao profissional exercer sua profissão. Na realidade espanhola as vagas permanentes são raras e os profissionais de saúde assumem freqüentemente espaços laborais temporários, sendo os pontos acumulados com este tipo de formação muito importantes para o acesso ao trabalho. Deve-se lembrar, contudo, que oficialmente não há uma relação direta entre FC-recertificação-melhoria salarial.

Os profissionais do quadro permanente participam destes cursos de formação pelo desejo de aprender, uma vez que nenhum benefício econômico é adicionado em seus rendimentos. Nos modelos anglo-saxones estes estímulos existem. “Me recertifico porque posso mudar a outro centro que me pagam o dobro. Se não me recertifico, meu contrato que vence em cinco anos não vão renovar”. Porém aqui, com o modelo de assalariado do estado, funcionários como implantas a ressertificação se não vai ligada a outro tipo de incentivo? (Jaime). E esse interesse em aprender mesmo diante de nenhum estímulo econômico ou de manutenção do título, é o que o entrevistado vê como bonito em trabalhar com a educação de adultos, como segue dizendo: Isso é muito bom. Isso é um dos elementos diferenciadores da formação de crianças. A formação de adultos.[...] Aqui o objetivo é resolver os problemas que enfrento no dia a dia. A melhora nas atividades.[...] Aqui quem me motiva? A curiosidade, o aprofundamento do conhecimento.[...] No adulto o desejo de conhecer. A própria opinião que tem o profissional de que a formação é algo útil, uma atividade que me sinto bem em estar me formando, que resulto útil a mim e a sociedade.

Ainda que se deva ter em mente que este é o início de um movimento: Na Espanha, se está seguindo um processo, que vai acontecendo também com todos os modelos europeus, que é o desenvolvimento de uma padronização profissional, que é a integração da FC no desenvolvimento de carreiras profissionais. Pois isso é previsível que num futuro todas as comunidades estejam trabalhando no desenvolvimento de um modelo, e esse modelo provavelmente levará à incorporação da recertificação baseada na ascensão por uma pontuação pela realização de atividades formativas e avaliação da própria atividade profissional que se realiza no posto de trabalho e na comunicação por parte do profissional em revistas especializadas sobre o tema. É um processo em desenvolvimento.(Jaime)

Os cursos, tanto os feitos na Agência como nas unidades, são baseados nas necessidades sentidas nos serviços. Estão baseados na guia de formação continuada há um

anexo que tem ações formativas que são as propostas que têm as direções gerais para que a Agência os organize: investigação, saúde pública, consumo, alimentação, qualidade e aplicação na gestão sanitária. Há determinado tipo de área que são as direções gerais que em função de seus objetivos estratégicos de suas dificuldades detectadas em equipe planejam para que nós organizemos. E logo, cada centro, cada hospital ou direção geral, mas especificamente para o pessoal dessa direção geral, analisam quais são seus objetivos estratégicos, áreas temáticas, as necessidades que expressam os profissionais que nela participam e nos propõem ações formativas que esse hospital ou esta direção geral necessitam. (Jaime)

A discussão acerca do redimensionamento da formação universitária, proposto pela política brasileira, visando uma transformação tanto nos serviços, em suas práticas cotidianas, quanto na formação deste profissional também não está contemplada no rol de atividades dos responsáveis pela educação continuada, ainda que as pesquisas mostrem que a falta de informação, na faculdade, sobre a necessidade de educação permanente, é revelada pelos médicos. (LAIN ENTRALGO (13),2000, p. 3) O entrevistado justifica que a agência não tem competência propriamente de fazer modificações dos planos de estudo, que isso corresponde às próprias universidades. O que ocorre é que no sistema universitário espanhol está em desenvolvimento os chamados acordos de Bolônia, que são umas normativas europeias de modificação dos planos de estudo de todas as universidades, estudos de caráter sanitário, portanto isso não é competência da agência, mas da própria universidade que está nessa transformação pelos acordos de Bolônia, por acordos a nível da União Européia, e que vai obrigar a modificação dos planos de estudos justamente para dar resposta a esse tipo de problema.(Jaime)

No entanto fica claro nas pesquisas, a necessária transformação nas escolas, em sua estrutura, nos currículos e dos próprios profissionais que nela atuam. Segundo a ALE os médicos têm uma opinião muito díspar sobre o que a FC representa para sua vida profissional, fruto dos interesses individuais ou grupais e da relativa desinformação de que padecem sobre o tema ao acabar seus estudos na Universidade. É importante destacar a relevância da formação inicial e estabelecer as bases para o entendimento da necessária educação permanente. Alguns trabalhos ⁹demonstram que os médicos consideram como insuficiente ou muito

⁹ (Pardell H, Ramos A, Saltó E, Tresserras R, em nome do Consell Coordinador de la Formació Mèdica Continuada. *Los médicos y la Formación Médica Continuada*. Resultados de una pesquisa feita na Catalunya. *An Med Intern (Madrid)* 1995; 12: 168-174) e (Legido A, Mann JM, Velilla J, Civeira F, Escanero JF. *Capacidade de autoformación de los alumnos de Medicina a la salida de la facultad*. *An Med Intern (Madrid)* 1985; 3: 141-144). Trabalhos citados nos documentos da Agência Lain Entralgo.

deficiente a formação recebida, neste nível de formação, no que se refere à preparação para enfrentar a formação ao longo de toda a vida.

No nosso caso, ainda que o governo brasileiro aposte nesta integração, entre os serviços e as instituições de formação, para a transformação das práticas educativas, o que em última análise resultará numa transformação da atuação profissional, cabe lembrar que esse é um processo lento e dá agora os primeiros passos em relação à sua construção:

Para definir a nova função que desempenham os professores e formadores pode ser necessária mais que uma reforma da formação do professorado para que os professores assumam seu novo papel. Se necessitam medidas para reorganizar o funcionamento dos centros escolares, por exemplo, concedendo-lhes maior autonomia, com o fim de fomentar uma maior colaboração entre professores de distintos níveis do sistema. (EURYDICE, CEDEFOP, 2001, p. 98)
(tradução nossa)

Outro item importante a ser pensado é a questão da divulgação da informação e da avaliação. Nos documentos da Agência consta que não se gera um mesmo conceito e ferramentas depois das ações de FC. (LAIN ENTRALGO(1),2003, p. 10) e que não se sistematizam medidas corretoras e sua implantação, depois da realização de uma memória anual. (LAIN ENTRALGO(1),2003, p. 13). A Agência pensa superar essa deficiência de informação e divulgação de experiências, êxitos etc., pois na própria unidade de formação continuada colocamos uma pessoa responsável pela difusão, de forma que com essa pessoa conseguimos importantes melhoras na mesma. Padronizamos modelos dísticos informativos das atividades que se realiza, conseguimos a elaboração de cartazes informativos de caráter trimestral, convidando os profissionais a visitar a página *web* da Agência, onde se divulgam as ações formativas e temos dentro das propostas uma análise da debilidade da área de formação. Identificamos algumas debilidades nesse sentido, e pensamos todo o grupo de trabalho, todos os responsáveis pela formação continuada de cada um dos centros e instituições que participam dos planos para que os modelos dísticos, informativos e os elementos de difusão sejam homogêneos. E finalmente pensamos organizar projetos de investigação que avaliem a opinião dos profissionais sobre os métodos que empregamos na difusão e do conhecimento do impacto que estão tendo os métodos que estamos utilizando.(Jaime)

A formação que não chega aos que mais dela necessitam, como já foi comentado, é uma preocupação para aqueles que pensam hoje a educação permanente, porque este fato não somente produz desigualdade, (uma vez que os mais aptos são aqueles que mais recebem formação, por estarem mais atentos, ter mais acesso etc), como também a amplia, pois não chegando aos que mais dela necessitam e sendo aproveitada pelos que cada vez mais dela se beneficiam gera um descompasso maior entre a aquisição dos saberes por estes dois grupos. O problema da demanda não atendida dos profissionais não universitários (LAIN ENTRALGO(2),2003, p.6).e dos centros com menos experiência e êxitos em suas ações de formação, inclusive em relação à “hora diária de formação” ainda é um desafio a ser superado uma vez que a desigualdade de oportunidades, gerada no próprio processo de formação conseqüentemente vai afetar a qualidade dos serviços prestados. Isso é um grande desafio, que passa pela aplicação de um conjunto de programas integrados que abordem as distintas causas que geram este problema. As medidas passam por melhorar os mecanismos de difusão, a segunda passa por acrescentar dentro do programa... diversificar as formas de método formativo, não os limitando somente a cursos, mas também favorecendo os profissionais não especializados, para participar de jornadas, congressos, atividades de interesse científico. Abrir um grande campo nesse sentido e dar financiamento a essas outras modalidades distintas de formação ao que seja cursos, seminários etc. E a outra passa por gerar grupos de trabalhos específicos para a execução de atividades formativas para grupos específicos e desenhar atividades formativas que dêem resposta a essa necessidade. (Jaime)

Segundo o Chefe de estudos, a medida de mais impactante na formação dos profissionais de saúde foi a instituição da hora diária de formação, que pode ser organizada segundo as necessidades de cada local, no início ou no final de cada turno, podendo contar com a participação das duas equipes (matutina e vespertina) ou ser realizada por cada uma em separado. Este tipo de formação ainda não é **acreditada** nós pensamos que se pode estimular fomentando modelos de aplicação desse tipo de atividade, reconhecendo essa atividade também como **acreditada**. Mas a Agência trabalha para **buscar alternativas neste sentido** com os responsáveis de formação de cada centro e sugerimos que este tipo de atividade, essas horas, as integrem dentro do programa formativo, as planejem e as solicitem à comissão para que possam acreditar. Isso exige um trabalho administrativo adicional, além de um esforço de planejamento desse tipo de atividade.

Ainda que seja uma medida tremendamente impactante, a hora de formação não é aproveitada com a mesma intensidade por todos os centros, e a Agência ainda não mapeou os focos de baixo aproveitamento desta oportunidade formativa,

justificando que não se mede essa atividade. Uma linha de trabalho que se a medisse iria gerar uma grande sobrecarga administrativa e burocrática desse tipo de atividade. Caímos no risco de que se a medimos em excesso, a burocratizamos muito e o efeito será contraproducente, que se deixe de fazer. Então tratamos de buscar mecanismos que não burocratizem.(Jaime) **A Agência tem pensado alternativas para superar a desigualdade que vai sendo gerada pelo aproveitamento inadequado dessa hora diária de formação e há uma proposta de convocações para prêmios da ALE aos melhores programas autoformativos que se desenvolvam no lugar de trabalho, promover a aplicação de ações formativas que tenham lugar no posto de trabalho, o desenvolvimento de projetos de investigação e experiências pilotos, a elaboração de projetos que ampliem as competências nos postos de trabalho, e a definição da unidade formativa de cada posto.(Jaime)**

O binômio tempo/educação é uma questão a ser pensada também no universo das unidades de saúde no Brasil. Há uma inadequação entre discurso e prática. O governo acena a necessidade de se trabalhar prioritariamente com educação em saúde, com equipes multidisciplinares, no entanto, estas atividades não são reconhecidas como prioridades em todas as instâncias da rede., como lembra Olga ao contar sua participação num projeto comunitário de grande abrangência e recursos financiado por uma fundação internacional: aí foram todos os conflitos, porque o projeto tinha parceria com a Secretaria Municipal. [...] foi feito o projeto, foi assinado como parceiro. A contrapartida dela era o que? Eram os profissionais de saúde... uma das contrapartidas. E... só que aí vinha todo o conflito da administração. A Secretaria assinou a parceria, mas na hora do profissional se ausentar para as próprias capacitações, era um conflito. Mesmo isso vindo bem formalizado, com tudo isso, mas era um dos nossos grandes conflitos com a direção. Que a direção era um agente fiscalizador. A Secretaria tinha feito a parceria mas era como se em momento nenhum essa informação tivesse chegado.[...] era muito interessante, porque [...] era um desafio muito grande porque a gente tinha que driblar a... a gente tinha que estar... para isso acontecer a gente tinha que priorizar ... era uma forma de promoção a saúde mas a gente tinha que dispor de tempo, a gente tinha que ter um dia para...um dia para a própria reunião com eles, né? Inicialmente semanal, então a gente tinha que ter um dia. Então tinha que ter a reunião com eles, ter o tempo de sentar todo mundo, planejar... você imagina aí o drama junto à direção da unidade. Então era um desafio imenso, para a gente fazer esse cronograma, dar conta disso, e conseguir driblar a questão da própria secretaria que era parceira mas que impedia... a direção[da UBS] enquanto pudesse interferia nisso, ela achava que era uma total balela o que nós estávamos fazendo, nós estávamos ensinando os meninos a fazer sexo, a própria direção. [...] Tava junto com a secretaria, tudo isso formalizado, mas assim, ela simplesmente não aceitava, porque? Por que a própria secretaria cobrava a nossa demanda numérica. Então eu tinha que me ausentar do meu atendimento lá, a enfermeira, as duas enfermeiras tinham que se ausentar, não

é? Com isso a gente tinha que reformular o planejamento dos atendimentos. Mas a gente fazia, a gente tinha o calendário, fazia. Agora era com muito conflito. Com extremo conflito.

Outro aspecto relevante é a formação do formador. Os cursos realizados pela ALE têm em sua maioria os próprios profissionais da rede como docentes. Isso gera uma demanda pela capacitação destes profissionais nos fundamentos pedagógicos necessários para exercer esta atividade. A Agência tem realizado cursos neste sentido, com temáticas como o planejamento estratégico, a questão da qualidade de formação, a formação através das novas tecnologias, o desenho de formação de programas *on line*, novas metodologias de formação, metodologias de formação especializada, aprendendo a desenhar a formação. Em 2006 vamos atender uma oferta determinada com relação a atividades formativas. No próprio desenho de nosso plano, o aspecto da formação está contemplado. Também a proposta de cada ação formativa e a aprovação da mesma vem determinada a partir da complementação de umas fichas, onde se avalia, além do destinatário, sua metodologia, os conteúdos, as respostas destes objetivos estratégicos e as áreas temáticas realizadas previamente. De maneira que a aprovação de qualquer atividade formativa vem determinada pela proposta inicial, pelos conteúdos, tanto de objetivos quanto de metodologias empregadas, promovendo a difusão de métodos ativos, práticos, participativos, de casos práticos e em coerência com os modelos de formação que tenham a instituição. De forma que se há terreno já desenvolvido se fortalece que na própria aprovação dos planos se tem em conta os métodos formativos que se vão utilizar para que a ação educativa que se fazer. Independentemente, é claro, que se possa também melhorar a formação dos profissionais que possam participar como docentes. (Jaime)

Não existe nenhuma investigação sobre como os profissionais de saúde conseguem desenvolver a competência para ensinar, ainda que a metade dos médicos de Atenção Primária e 1 em cada 4 de Atenção Especializada reconheçam não ter formação para ser docentes. (LAIN ENTRALGO(1), 2003, P14). Esta distinção destes percentuais na atenção primária e especializada pode ser explicada, talvez, pela própria dimensão educativa que comporta o trabalho nas unidades básicas, cujo contato com a população é mais estreito.

Finalmente, a questão da Avaliação da formação, aparece como um desafio a mais. Segundo documentos da Agência, não há avaliação da aprendizagem dos participantes e não se avalia o impacto sobre os serviços (LAIN ENTRALGO(17), 2003, p. 6). Quando perguntado sobre como a Agência trabalha para dar continuidade às ações repensando as mesmas, buscando uma melhoria, na resposta, sentiu-se claramente o nó górdio que representa ainda hoje a avaliação: Muito difícil. Uma avaliação...temos memória, planos de formação temos uma

informação relevante de programação, sobre as atividades formativas. Se avalia cada atividade formativa e se dispõe de uma avaliação global, dispomos de um questionário da avaliação da opinião. E temos muito bons resultados depois da avaliação global das ações formativas. Porém é muito complexo avaliar o impacto que tem a formação tanto nos conhecimentos porque os profissionais são muito resistentes a submeter-se a provas de conhecimentos, tanto em relação à competência, como em relação às atitudes. E também pela própria complexidade de nosso sistema sanitário, e sobretudo em relação ao médico na grande autonomia que tem sua prática clínica, falo de médico mas isso também se estenderia a outros profissionais de saúde. Resistiriam demasiado a submeter-se a provas de avaliação de conhecimentos, se não têm um objetivo claro. Se serviria para algo. Isso poderia alterar seus pilares de auto-estima inclusive. Os médicos veriam como um agravo submeter-se a provas de avaliação de competência se não tem uma clara utilidade nos marcos da carreira profissional, de incentivo de caráter profissional, econômico, etc. Não se pode pensar uma avaliação desse tipo que não seja de caráter experimental? Se não vai ligado a outro tipo de incentivo, profissional, carreira, ascensão, salário etc.(Jaime)

Sem ter uma investigação que avalie esse impacto da formação na saúde e promova modificações na mesma, o referido profissional alega que manter as atividades formativas em saúde é uma prática embasada em informações já recolhidas. Nós temos respaldo, [...] há evidências sobre a utilidade ou eficácia da formação, não podemos submeter num contínuo nossa atividade num processo de investigação porque pesquisar pressupõe desenhar e fazer projetos enormemente complexos. Então entendemos que desenhar a formação ou atividades formativas já está sustentado, justificado nas evidências, da eficácia, da utilidade de que determinados projetos formativos já tenham podido demonstrar sua efetividade e não tem porque estar continuamente demonstrando a eficácia destes programas formativos completos porque senão o risco que temos é que... os recursos necessários para avaliar a formação sejam enormemente complexos. (Jaime). **Lembra ainda as dificuldades pelas peculiaridades do serviço público de saúde:** Em determinado tipo de empresa [...] com serviços muito concretos, é fácil medir esse impacto [...] se pode estabelecer um tipo de relação ou quanto da ação informativa chega ao conjunto global dos funcionários que intervém a determinado processo. Também é fácil perguntar aos chefes a opinião sobre a mudança de atitudes, de competência de determinados funcionários, porém quando há modelos muito hierárquicos. Porém quando nossos modelos, o profissional tem uma grande autonomia em sua atividade e não existe uma supervisão tão direta como no mundo industrial, como no mundo da empresa, é humanamente complexo perguntar a um chefe de serviço sobre a competência que tem sobre determinado assunto, sobre determinado tipo de intervenção, determinada prática clínica, ninguém pode avaliar, porque esse profissional é muito mais especialista e competente que o chefe para o desempenho desse posto, desse labor, resulta então muito difícil.[...] Nós damos muita ênfase que a avaliação do impacto é importante, porém, condicionado por

essa grande dificuldade para avaliar, é extremamente importante adequar o desenho dos programas formativos, a justificativa das ações formativas, a avaliação da pertinência dessas ações formativas, ante a dificuldade que há na avaliação do impacto. [...] Há muito poucos estudos que avaliam a eficácia da formação, é verdade que cresceu nos últimos anos, nos anos 60 numa revisão que vi, o número de artigos sobre o impacto da formação era de 10, 12, que se podiam contar com os dedos das mãos. Agora já há muitos mais, porém avaliam aspectos muito complexos da formação e são dificilmente generalizáveis. (Jaime)

Essas dificuldades, propostas, acertos e esperanças evidenciados no trabalho realizado na Agência Lain Entralgo, mostra a natureza complexa da formação em saúde. Embora tenha sido referida aqui, muitas vezes, a distinção entre a abordagem da ALE e do discurso presente na política de formação dos profissionais de saúde brasileiros sobre estas ações educativas, deve-se ter em mente que estamos falando de duas experiências em realidades muito diversificadas e em tempos distintos, o que não permite uma comparação, coisa que não desejamos fazer neste capítulo. Apenas tomamos fatos das duas experiências como mote para o pensamento, para a reflexão.

A proposta brasileira tem agora o seu primeiro ano caminhando na fuga do registro escrito para o enfrentamento da atividade prática. Falar, escrever, seguramente é mais fácil que fazer. Não foi intenção desta pesquisa analisar o processo de implantação da política e suas conseqüências na formação dos nutricionistas, espaço este aberto para novas investigações.

De momento, desejei contribuir junto a estes profissionais para a ampliação da reflexão sobre a importância da Educação Permanente na área de saúde, mostrando alguns exemplos, entraves, acertos e dificuldades. Acima de tudo quis chamar atenção para a necessidade dos nutricionistas buscarem a garantia do direito à formação. No próximo capítulo apresento a relevância da reflexividade na formação, bem como a importância da Educação permanente, do método autobiográfico e da educação freireana para o desenvolvimento da mesma.

As coisas estão no (meu) mundo, só que eu preciso aprender

Do pensar a existência à existência do pensar reflexivo.

Não há mestre, não há instrutor, não há ninguém que possa dizer-lhe o que deveis fazer.

(Krishnamurti)

[...] Não tirei minha viola, parei, olhei e vim-me embora
Ninguém compreenderia um samba aquela hora
Hje eu vim, minha nega, sem saber nada da vida
Quendo aprener contigo a forma de se viver
As coisas estão no mundo, só que eu preciso aprender.

(Paulinho da Viola)

A reflexividade como idéia e como ação

Sem conhecer antecipadamente os problemas com os quais vai se deparar na sua prática, um profissional deve ter criatividade suficiente para construir as soluções adequadas tão logo estes se apresentem. Isto “não pode acontecer sem saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência” (PERRENOUD, 2002, p. 11). O (re)pensar as próprias ações, para permanentemente (re)definir o caminho a seguir torna-se imprescindível dentro desta necessidade de agir.

[...] a resposta às incertezas da ação é constituída pela escolha refletida de uma decisão, a consciência da aposta, a elaboração de uma estratégia que leve em conta as complexidades inerentes às próprias finalidades, que possa se modificar durante a ação em função dos imprevistos, informações, mudanças de contexto e que possa considerar o eventual torpedeamento da ação que teria tomado uma direção nociva. Por isso, pode-se e deve-se lutar contra as incertezas da ação, mas ninguém pretende tê-las eliminado em longo prazo. (MORIN, 2002, p. 91)

A idéia do profissional reflexivo, para o ofício de ensinar, foi mencionada por todos os grandes pedagogos “[...] que, cada um ao seu modo, consideraram o professor ou o educador um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados.” (PERRENOUD, 2002, P.13). Lembra ainda este autor que a origem do conceito está em Dewey, com sua noção de *reflective action*, tendo sido feito um investimento posterior de Schon nesta discussão:

[...] Schön desenvolveu o paradigma do profissional reflexivo visando combater a ilusão – ainda predominante nos anos 70 e 80 – de que a ciência oferecia uma base de conhecimentos suficiente para uma ação racional. Grande parte dos problemas tratados por um profissional não figura nos livros e não pode ser resolvida apenas com a ajuda dos saberes teóricos e procedimentos ensinados. Isso é válido para os médicos, bem como para os engenheiros, arquitetos,

administradores de empresas, urbanistas, juristas e terapeutas entrevistados ou observados por Schön. Assim, a referência ao profissional reflexivo é apresentada como uma forma de realismo e humildade: nas profissões, o saber estabelecido pela pesquisa é necessário, mas não é suficiente. (PERRENOUD , 2002, p.15).

No que pese os mais de vinte anos de investigação de Schön com a temática, e os vários trabalhos resultantes de suas provocações, o conceito de reflexão na ação “não esclarece sobre o que, nem como o profissional reflete e tampouco especifica os efeitos de tal reflexão [...] delimitando uma problemática e um campo conceitual que ainda devem ser construídos.”(PERRENOUD , 2002, p.14).

Apesar de todos refletirmos na ação e sobre a ação, nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. Refletir episodicamente sobre o que fazemos é diferente de adotar uma postura reflexiva, pois a realidade da mesma “não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas conseqüências da reflexão no exercício cotidiano da profissão.” (PERRENOUD, 2002, p.13).

Esse tempo vivido hoje, tempo de desajustes, de questionamentos, de transformações, gera a necessidade de uma inadiável *reforma do pensamento*. Mais do que nunca, é preciso desenvolver a capacidade de gerir o próprio destino, a formação e (re)conquistar a liberdade de ser. “[...] a psicologia, a antropologia e a sociologia cognitivas insistem na dimensão reflexiva do ator, dos grupos e das organizações, partindo de uma perspectiva que pode ser resumida em uma expressão: *o retorno do sujeito*.”(PERRENOUD , 2002, p.13). Esse desafio exige do educador:

[...] desembocar não só numa melhor compreensão da formação do sujeito, como também [...] recolocar o sujeito no lugar de destaque que lhe pertence quando desejar tornar-se um actor que se autonomize e que assume as suas responsabilidades nas aprendizagens e no horizonte que elas lhe abrem.”(JOSSO, 1988, p. 49)

É tempo de se (re)aprender a pensar, a refletir, a agir:

A reflexão [...] baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a racionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afectividade num acto específico, próprio do ser humano. (ALARCÃO, 1996, p. 175).

Para a instauração da prática reflexiva, como exercício profissional, torna-se necessário exercitá-la a partir da formação universitária, construindo, assim, o alicerce à formação ao longo de toda a vida, hoje indispensável a todas as pessoas. Uma vez tornado este estilo de pensamento uma *praxis*, o profissional não pára de cultivá-lo, mesmo naqueles momentos em que “[...] consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui. Ele continua [...] pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais.” (PERRENOUD, 2002, p. 43-44) Sendo assim, é fácil perceber que a reflexão “situa-se entre um pólo *pragmático*, onde ela é uma forma de agir, e um pólo de *identidade*, onde é uma fonte de sentido e um modo de ser no mundo.” (PERRENOUD, 2002, p.41)

Perrenoud (2002) nos fala também da diferença entre as várias formas de reflexão.

Refletir **durante a ação** consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos que tomar, que risco corremos, etc.[...] Refletir **sobre a ação** já é algo bem diferente. Nesse caso tomamos nossa própria ação como objeto de reflexão, seja para compará-la com um modelo prescritivo, o que poderíamos ou deveríamos ter feito, o que outro profissional teria feito, seja para explicá-la ou criticá-la.[...] Depois de realizada a ação singular, a reflexão sobre ela só tem sentido para compreender, aprender e integrar o que aconteceu. Portanto, **a reflexão não se limita a uma evocação, mas passa por uma crítica, por uma análise**, por uma relação com regras, teorias e outras ações, imaginadas ou realizadas em uma situação análoga. (PERRENOUD, 2002, p.31) (grifos meus)

A postura reflexiva, no entanto, deve ser desenvolvida através da formação, sendo iluminada por um Método (que é a forma como se enxerga o mundo) e uma metodologia (que é a forma como se “toca” o mundo):

[...] se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É praxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. (FREIRE, 2004, p. 121)

É necessário utilizar estratégias para o surgimento do pensamento reflexivo, que não emerge espontaneamente, mas pode ser desenvolvido através da análise de incidentes críticos ou casos da vida profissional, uma vez que todos refletem de modo espontâneo sobre sua prática, “porém, se esse questionamento não for metódico nem regular, não vai conduzir necessariamente a tomadas de consciência nem a mudanças.” (PERRENOUD , 2002, p.43) e sem isso, a reflexividade perderia o seu sentido formador.

Estamos falando, nesse caso, em uma postura e em uma prática reflexivas que sejam a base de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos; essa disposição e essa competência, muitas vezes, só podem ser adquiridas por meio de um treinamento intensivo e deliberado. (PERRENOUD , 2002, p.47)

Por isso, é necessário um investimento maior na formação dos profissionais de saúde, visando dar aos mesmos uma oportunidade de formação mobilizadora de um referencial de conhecimento que parta do sujeito, de suas práticas, de suas ações e volte para ele rearticulado, ressignificado.

A formação universitária dos profissionais de saúde peca por adotar um modelo cartesiano, induzindo à fragmentação do pensamento. A formação destes profissionais foi inspirada pela pesquisa dirigida pelo educador Abraham

Flexner(1910), desenvolvida nos estados Unidos a pedido da *American Medical Association* no desejo de reordenar as escolas médicas de acordo com o ideal da objetividade científica moderna (FONTES, 2000?). Segundo Amorim, Moreira e Carraro (2001), os cursos superiores não formam profissionais cidadãos, humanos e solidários, negligenciam os aspectos psicológicos, e produzem a dissociação corpo/mente que leva à ruptura na relação médico-paciente.

Este modelo de formação tem afetado a qualidade do serviço prestado à população e o governo brasileiro, na tentativa de avançar na qualidade dos mesmos através do SUS (Sistema Único de Saúde), propôs em 2004 duas políticas importantes para a área de saúde: A Política Nacional de Humanização (PNH) e a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, que se mesclam em intenções, uma vez que o desenvolvimento de uma visão humanista, no trabalho em saúde, está intimamente relacionada à formação.

No eixo da educação permanente, indica-se que a PNH componha o conteúdo profissionalizante na graduação, pós-graduação e extensão em saúde, vinculando-a aos Pólos de Educação Permanente e às instituições de formação (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2004, p. 28).

O Ministério da Saúde (2003) aposta na idéia de que transformar a formação e gestão do trabalho em saúde, não pode ser considerada uma questão simplesmente técnica, já que envolve mudança nas relações, nos processos, nos atos de saúde e principalmente nas pessoas.

Pode-se/deve-se realizar a educação aplicada ao trabalho (capacitações tradicionais), mas também a **educação que pensa o trabalho e a educação que pensa a produção do mundo**. Para interagir o mundo da vida e o do trabalho, pode-se/deve-se **inserir processos de reflexão crítica**, base para uma educação que destaque o desenvolvimento da autonomia e da **criatividade no pensar, no sentir e no querer** dos sujeitos sociais. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2003, p.9).(grifos meus)

Percebe-se que a proposta é repensar as atividades formadoras que não devem privilegiar o conteúdo técnico, mas proporcionar o emergir de uma nova consciência em saúde. Segundo o Ministério da Saúde (2004), dentre os maiores desafios que o SUS enfrenta estão o despreparo dos profissionais para lidar com a dimensão subjetiva nas práticas de atenção e o baixo investimento na qualificação dos trabalhadores, especialmente no que se refere à gestão participativa e trabalho em equipe.

A Educação Permanente como elemento promotor da reflexividade

A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, teve sua trajetória iniciada pela necessidade sentida pelo gestor federal do Sistema Único de Saúde (SUS) em formular e executar políticas orientadoras da formação e desenvolvimento de trabalhadores para o setor, articulando os componentes de gestão, atenção e participação popular aos de educação dos profissionais de saúde (MINISTERIO DA SAÚDE(c), 2004). A referida política foi instituída através da Portaria No 198/GM/MS em 13 de fevereiro de 2004.

A política é descentralizada e conduzida regionalmente por meio de Colegiados de Gestão, configurados em Pólos de Educação Permanente em Saúde¹⁰, que terão dentre outras funções as de a) identificar necessidades de formação e de desenvolvimento dos trabalhadores de saúde e construir estratégias e processos que qualifiquem a atenção e a gestão em saúde e fortaleçam o controle social no setor, na perspectiva de produzir impacto positivo sobre a saúde individual e coletiva; b) articular e estimular a transformação das práticas de saúde e de educação na saúde no conjunto do SUS e das instituições de ensino, tendo em vista a implementação das diretrizes curriculares nacionais para o conjunto dos cursos da

¹⁰ Segundo a Portaria No 198/GM/MS podem fazer parte dos pólos: I. Gestores estaduais e municipais de saúde e de educação; II. Instituições de ensino com cursos na área da saúde; III. Escolas técnicas, escolas de saúde pública e demais centros formadores das secretarias estaduais ou municipais de saúde; IV. Núcleos de saúde coletiva; V. hospitais de ensino e serviços de saúde; VI. Estudantes da área de saúde; VII. Trabalhadores de saúde; VIII. Conselhos municipais e estaduais de saúde; IX. Movimentos sociais ligados à gestão das políticas públicas de saúde. Outras instituições também poderão pedir sua integração, cabendo ao Colegiado de Gestão o encaminhamento das inclusões. Os colegiados de gestão serão formados por representantes de todas as instituições participantes

área da saúde e a transformação de toda a rede de serviços e de gestão em rede-escola; c) formular políticas de formação e desenvolvimento de formadores e de formuladores de políticas, fortalecendo a capacidade docente e a capacidade de gestão do SUS em cada base locorregional; d) estabelecer a pactuação e a negociação permanentes entre os atores das ações e serviços do SUS, docentes e estudantes da área da saúde.

A política se estende a todo o país, e todos os municípios estarão sob as ações de um dos Pólos. “Cada Pólo de Educação Permanente em Saúde para o SUS será referência e se responsabilizará por um determinado território, que a ele se vinculará para apresentar necessidades de formação e desenvolvimento” (MINISTÉRIO DA SAÚDE (c), 2004)

As diretrizes nacionais serão elaboradas por uma coordenação integrada pelo Ministério da Saúde, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Saúde (Conass), Conselho Nacional de Secretários Municipais de Saúde (Conasems), e representantes de instituições de ensino e estudantes.

São questões tecnopolíticas e implicam a articulação de ações para dentro e para fora das instituições de saúde. Para ser possível, a educação permanente requer ações no âmbito da formação técnica, de graduação e de pós-graduação; da organização do trabalho; da interação com as redes de gestão e de serviços de saúde; do controle social nesse setor. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2003, p. 6)

Considero imprescindível, dentro deste quadro de formação que se viabiliza através da política de Educação Permanente do Ministério da Saúde, discutir o processo de formação do nutricionista, dentro e fora da universidade, na busca de atender as demandas dos serviços de saúde. Interesso-me, especialmente, por aqueles profissionais que atuam na rede básica e que trabalham como educadores nutricionais, dada a precariedade de formação que receberam para exercer este tipo de atividade.

Dentro da filosofia de formação proposta pelo Ministério da Saúde, iniciativas que visem a formação permanente de profissionais de nutrição devem ter um caráter amplo, e as atividades desenvolvidas no sentido de sensibilizar os nutricionistas em

exercício profissional não podem ser pensadas em termos de *reciclagem*, oferecendo cursos aligeirados e descontextualizados, com ênfase em palestras e encontros superficiais. Tampouco devem visar apenas o treinamento, modelando ações técnicas para serem repetidas mecanicamente.

Os próprios termos *capacitação* e *aperfeiçoamento*, que ainda são utilizados para definir os encontros com profissionais em situação de ensino-aprendizagem trazem em seu âmago a idéia de algo que visa chegar à perfeição, à completude. É importante lembrar, contudo, que o processo de formação não pode ocorrer de fora para dentro, pois conhecimento é uma procura, algo incompleto e incessante.

Neste sentido, compreender a Educação Permanente como algo que se desenvolve ao longo de toda vida é apartar-se de processos estanques, valorizar os conhecimentos prévios do profissional e apoiá-lo a desencadear um processo reflexivo surgido a partir da análise de seu próprio fazer, tendo como alvo a superação do individualismo pela cooperação, da consciência ingênua pela crítica.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa, a dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 38).

O campo da Educação Nutricional, para entrar em sintonia com as diretrizes sugeridas na Política de Educação Permanente em Saúde, deverá estar atento aos desafios apontados por BOOG (2003):

O contexto desafiador da educação nutricional exige o desenvolvimento de abordagens educativas que permitam abraçar os problemas alimentares em sua complexidade, tanto na dimensão biológica como na social e cultural. Por isso, tem sido manifestada, no meio acadêmico, a necessidade de superar as distorções induzidas pelo modelo cartesiano-newtoniano de produção de conhecimento, inspirador de intervenções supervalorizadas da

dimensão biológica em detrimento dos aspectos sociais e culturais. Sem deixar de reconhecer as imensas conquistas obtidas até o presente, não se pode deixar de apontar também a deterioração do ambiente e da qualidade de vida induzidas pelas soluções tecnológicas. As abordagens inter e transdisciplinares surgem como opções que podem oferecer caminhos alternativos (...) O processo educativo deve informar e problematizar as questões do cotidiano, causando impacto e remetendo a discussões mais profundas sobre temas como direitos humanos, cidadania, qualidade de vida, entre outros. (BOOG, 2003, p. 283).

A idéia de Educação Permanente é muito mais abrangente que o treinamento para modelagem de ações técnicas. Desta forma, pretendo neste escrito desenvolver um “pensar” sobre o próprio conceito de Educação Permanente, suas origens, implicações políticas e perspectivas.

O que é isto, a Educação Permanente?

A idéia de que a vida e a educação são coisas que caminham juntas não é nova. Anibal Ponce (1986) em seu livro *Educação e luta de classes* fala sobre os fins da educação na sociedade primitiva, mostrando que:

derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo, e se realizam igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral: *espontâneo* na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculcá-los, *integral* no sentido que cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na referida comunidade era possível perceber e elaborar. (PONCE, 1986, p.21)

Cabello (2002) também nos lembra a antiguidade deste olhar sobre a educação:

Este reconhecimento da necessidade de uma educação que abarque “do berço à tumba” pode encontrar-se nos primeiros textos conhecidos pela humanidade. O Antigo Testamento, o Corão, o

Talmud e outros livros sagrados refletem, com seus particulares enfoques, a humana possibilidade e necessidade de aprender ao longo de toda a vida. (CABELLO, 2002, p. 40) (tradução nossa)

No livro VII da *República*, Platão defende que somente depois dos cinquenta anos os homens estão aptos a dedicarem-se à filosofia, atividade que deve ser entendida como a busca do saber e não como sua posse, o que demonstra que a aprendizagem ainda se daria por muitos anos depois do primeiro meio século de existência.

O pedagogo checo João Amós Comenius (1592-1670) em sua obra *Pampaedia* (1671) já propunha a educação em que se deve ensinar a “todos, em todas as coisas, totalmente” ao longo de toda a vida, passando por sete escolas: Escola da formação pré-natal, da infância, da puerícia, da adolescência, da juventude, da idade adulta, da velhice e da morte.

Cabello (2002) nos lembra que juntamente com Comenius pode-se fazer referência às concepções didáticas de Rousseau (1712-1778) e Herbart (1776-1841) como aquelas que contêm princípios relevantes para a Educação Permanente. Enfatiza ainda a influência da Ilustração e da Revolução Industrial, situando o século XVIII, como o período de elaboração de modelos e de transformações que promoveriam a ascensão da Educação Permanente como uma necessidade social no século XIX.

A Educação Permanente que hoje concebemos é um conceito temporal, que como tal, nasce durante o século XIX em meios externos ao escolar e universitário, em contato com a demanda da realidade socioeconômica, e que retira as aspirações culturais do ideal ilustrado e democrático da Revolução Francesa. (CABELLO, 2002, p. 46). (tradução nossa)

A expressão Educação Permanente se tornou consagrada em 1956 na França, quando o ministro Billières incorporou em seu projeto de Educação um anteprojeto de Educação Permanente anteriormente elaborado por P. Arents. Nas

décadas de sessenta e setenta o termo se introduziu nos discursos, nas declarações de organismos internacionais.

Ele era portador de uma crítica ao “modelo escolar”, deslocando a formação de uma idade específica (a infância) para todas as idades da vida e de um lugar concreto (a escola) para um conjunto de espaços sociais e culturais. (NÓVOA, 2004, p. 13)

Nesta época a expressão estava carregada de uma “cultura humanística” e embora alguns sonhassem com a realização deste projeto, nos anos oitentas o conceito caiu em recessão para reaparecer em meados dos anos noventas com uma referência bastante diferente daquela na qual surgiu, desta vez aliado à idéia da competitividade do mercado e com o objetivo da empregabilidade. Assim, termos como Educação de Adultos, Educação Recorrente, Educação Continuada, Educação ao Longo da Vida, Aprendizagem ao Longo da Vida, aparecem mesclados como se representassem a mesma coisa.

Segundo Cabello (2002) deve-se ter claras algumas distinções: O termo Educação Permanente não deve ser tomado como sinônimo de Educação de Adultos. Esta confusão ocorre geralmente porque as experiências mais ricas e extensas em Educação Permanente se deram na área de Educação de adultos. A Educação Recorrente, por sua vez, é aquela em que há períodos de escolaridade intercalados com tempos de trabalho, como as licenças para estudar. A Formação Continuada ou Aperfeiçoamento Profissional dos Trabalhadores também não pode ser confundida com Educação Permanente, uma vez que esta não se reduz aos aspectos laborais, mas inclui os políticos, sanitários, culturais etc. Outro equívoco que não deve ocorrer é a mescla dos conceitos de *Educação ao longo de toda vida* com o de *Aprendizagem ao longo de toda vida*. A primeira responsabiliza o Estado pela promoção de um processo educativo permanente, ou seja, que crie meios práticos, condições sociais e educativas capazes de fazer valer este intento. No segundo caso, a responsabilidade do processo educativo cai sobre o indivíduo, que deve escolher dentre as possibilidades que se apresentam aquela que garanta sua aprendizagem conservando sua empregabilidade.

Pode-se afirmar que não existe uma definição única do conceito de EP, o que segundo Cabello (2002) se dá pela falta de solidez dos estudos neste campo e sobre a grande diversidade dos fins e funções em seus diferentes âmbitos de desenvolvimento.

Tomo aqui o conceito elaborado pela referida autora como um norte para a compreensão da temática:

Entendo por Educação Permanente a educação como processo contínuo, que prossegue durante toda a vida, com o propósito de que toda pessoa possa manter-se atualizada a respeito das transformações populacionais, econômicas, políticas, tecnológicas, científicas, artísticas, socioculturais e ambientais de nosso mundo; alcançando o máximo desenvolvimento individual e social que lhe seja possível, e englobando todo tipo de experiências e atividades que sejam ou possam ser portadoras de educação. (CABELLO, 2002, p. 85-86). (tradução nossa)

Tal conceito nos mostra que a Educação Permanente deve ser pensada em todos os níveis de escolaridade, nos âmbitos da educação formal e da não formal, criando condições para que o indivíduo desenvolva o gosto pelo saber, se apropriando do mesmo para a construção de um mundo mais justo.

Cabello (2002) alerta que, do ponto de vista prático, a Educação Permanente orienta sistemas e ações educativas para *prevenir e remediar carências em determinadas idades*, como para os adultos e pré-escolares; *em algumas condições econômicas-sócio-culturais*, como para promover a igualdade de oportunidades, o respeito a diversidade, a promoção da mulher; *em determinados aspectos da vida e convivência*, como a educação em saúde, educação política, comunitária, ecológica, para o ócio, para a paz etc; *no uso de meios novos ou pouco acessíveis*, como as novas tecnologias, os meios de comunicação social etc.

Além disso, deve atuar numa perspectiva de continuidade e de transformação integral dos períodos de formação, dos meios e das matérias e por fim incorporar um panorama de globalização e de educação universal e sem fronteiras,

simultaneamente com uma consideração do particular que respeita a heterogeneidade e a diversidade. A referida autora alerta que:

Se a prática educativa de qualquer tipo não respeita estas características, não podemos incluí-la como prática de Educação Permanente; ainda que seja uma atividade regulada por leis que declaram este princípio em seus preâmbulos, ainda que se repita nos discursos políticos. O contrário seria, de novo, deixar sem conteúdo o princípio da Educação Permanente. (CABELLO, 2002, p. 86) (tradução nossa)

Assim, o profissional de nutrição deve estar atento para que a Política de Educação Permanente em Saúde, proposta pelo Governo Federal, realmente faça valer estes princípios filosóficos que embasam a idéia de Educação Permanente e que a utilização dos recursos disponibilizados venha realmente possibilitar um repensar da formação dos profissionais de saúde (no âmbito universitário e fora dele) e da população, para que sujeitos autônomos sejam capazes de fazer valer os seus direitos não somente frente aos serviços públicos de saúde, mas diante das transformações que impactam sobre o bem estar físico, mental e social dos indivíduos.

Por que nos educarmos permanentemente?

Vivemos em um mundo de intensas transformações. Tudo ocorre com muita rapidez. O pensamento parece andar a reboque dos acontecimentos, porém os acontecimentos, não resta dúvida, provocam o pensamento. Vivemos numa época de crises e incertezas na qual o conhecimento adquirido dentro de pouco tempo está defasado e o viver exige de nós uma reflexão constante sobre os processos que nos cercam, que invadem nossas vidas através dos meios de comunicação, do aparecimento de novos produtos, novas tecnologias, novos discursos, novas conformações sociais.

A educação não deve se prestar à acomodação dos indivíduos às novas configurações que se apresentam, mas fundamentalmente prepará-los para guiar o caminho dos acontecimentos. “Não é mais possível, pois, dividir a vida humana em duas partes distintas: o tempo de aprendizagem (da infância até a adolescência) e o tempo de maturidade, onde se goza do aprendizado” (FURTER, 1966, p. 68).

O relatório da UNESCO coordenado por Edgar Faure, *Aprender a Ser* nos mostra que:

[...] a educação, para formar a esse homem completo, cujo aparecimento se faz cada vez mais necessário, uma vez que restrições cada dia mais duras fragmentam e atomizam de forma crescente o indivíduo, só pode ser global e permanente. Já não se trata de adquirir, isoladamente, conhecimentos definitivos, e sim de preparar-se para elaborar, ao longo da vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser. (apud CABELLO, 2002, p. 57)
(tradução nossa)

Importante citar também o Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors (2001) que estabeleceu os quatro pilares da educação contemporânea: 1- *Aprender a conhecer* que enaltece a importância de uma educação geral, suficientemente ampla, com possibilidade de aprofundamento em determinada área de conhecimento. Prioriza-se o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, considerado como meio e como fim. Meio, enquanto forma de compreender a complexidade do mundo, condição necessária para viver dignamente, para desenvolver possibilidades pessoais e profissionais, para se comunicar. Fim, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer e descobrir. O aumento dos saberes que permite compreender o mundo favorece o desenvolvimento da curiosidade intelectual, estimula o senso crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição da autonomia na capacidade de discernir. Aprender a conhecer garante o aprender a aprender e constitui o passaporte para a educação permanente à medida que fornece as bases para continuar aprendendo ao longo de toda a vida. 2- *Aprender a fazer*, cuja aquisição de novas aptidões cria condições necessárias para o

enfrentamento das situações inusitadas que se colocam. 3- *Aprender a viver juntos* que visa o desenvolvimento do conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão inteligente de conflitos inevitáveis. 4- *Aprender a ser*. A educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa. Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo frente às diferentes circunstâncias da vida. Supõe ainda exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver talentos para que a pessoa permaneça, tanto quanto possível, dona de seu próprio destino.

É necessário estar atento para o fato que a idéia de Educação Permanente não deve ser tomada apenas visando um desenvolvimento pessoal, mas cultivando condições para a participação ativa frente às necessidades da sociedade, apostando na solidariedade e nos vínculos sociais, transformando o próprio viver em um meio de socialização do aprender e ensinar, como sugere a definição de educação de Siqueiros (2000):

Processo seqüenciado de ajuda recíproca para o crescimento pessoal dos indivíduos, para que, a partir de uma abordagem crítica, sejam pessoas que amadureçam sua capacidade integral e que possam, assim, ser úteis para uma sociedade em contínua mudança. (SIQUEIROS, 2000, p. 12).

A formação, baseada nesta intenção solidária, deve ajudar a pessoa a desenvolver um espírito pesquisador de sua própria ação, capaz de refletir cotidianamente sobre sua prática para recriá-la, visando o diálogo e a construção de novos rumos para os problemas enfrentados, buscando a superação do individualismo pela cooperação, da consciência ingênua pela crítica. Como nos diz Nóvoa (2004):

[...] perderemos uma oportunidade única se dirigirmos a atenção apenas para as questões do “emprego” e das “tecnologias”. A nossa matéria são as “pedras vivas”, as pessoas, porque neste campo os

verbos conjugam-se nas suas formas transitivas e pronominais: *formar* é sempre *formar-se*. (NÓVOA in JOSSO, 2004, p. 14).

Para Paulo Freire (1996, p.84), “programados para aprender e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”. Desta forma a Educação Permanente tem a vocação de operar neste mundo humano da incompletude do ser e saber, e constitui-se em atividade que opera em busca da transformação, uma vez que é consequência da conjunção entre avanço civilizatório, educação do indivíduo, desenvolvimento tecnológico e transformações sociais:

A pretensão última da educação democrática e libertadora, tal como se expressa nestes momentos, é alcançar uma sociedade mais justa e participativa, o que consiste em difundir os conhecimentos acumulados e reconhecidos como relevantes e, além disso, chegar a outros aspectos da vida e, de modo especial, ao trabalho e aos que são patrimônio de todos, como a natureza e a cultura. Aqui se produz a confluência dos princípios pedagógicos e do conhecimento didático com as premissas da Educação Permanente do final do século XIX e do XX. (CABELLO, 2002, p. 53). (tradução nossa).

A política brasileira para a educação dos profissionais de saúde, pode ser tomada pelos nutricionistas como algo mais amplo que a oportunidade de aperfeiçoarem-se na utilização de técnicas para a realização de seu trabalho. A compreensão dos princípios filosóficos que permeiam a idéia de Educação Permanente, pode fortalecer também as ações de Educação Popular na Saúde, que é “um instrumento para a construção e ampliação da participação popular no gerenciamento e reorientação das políticas públicas” (VASCONCELOS, 2001, p. 28).

Faz-se necessário um “estar alerta” às ideologias de formação que minimizam as ações transformadoras, atuando de forma mais incisiva no individualismo, na competitividade e na empregabilidade. O propósito da Educação Permanente é mais pleno de significação social: “servir às pessoas, suas instituições e comunidades” (APPS, 1982, p. 100 apud CABELLO, 2002, p. 154). (tradução nossa).

Cabello (2002) adapta o que diz Apps (1982) ao que ela entende como quatro propósitos mais específicos da Educação Permanente, a saber:

- Ajudar as pessoas a adaptarem-se psicologicamente às suas condições sociais e ao mundo natural, dotando-as de conhecimento, compreensão, aptidões e atitudes necessárias.
- Dotar as pessoas de atitudes necessárias para reconhecer e resolver os problemas que enfrentam, acentuando a capacidade de resolver problemas.
- Ajudar as pessoas a mudar suas condições sociais.
- Ajudá-las a chegar a ser indivíduos livres e autônomos.

A referida autora lembra ainda que estes pontos estão em consonância com os pensados por Delors (1996): a possibilidade de viver com dignidade, a consciência de nossa razão de ser buscando utilidade a nossa existência e a aprendizagem permanente como meio de otimizar nossos próprios recursos e os da sociedade em que vivemos de um modo solidário.

Cabe ressaltar o compasso que deve existir entre a idéia de educar permanentemente com os ideais de democratização. “[...] a consciência de liberdade e de realização profissional existe para uma minoria, [...] o desemprego, o subemprego temporário, o caráter provisório na moradia, na formação, na vida privada afetam a uma maioria.”(CABELLO, 2005, p. 8). (tradução nossa).

A *educação bancária* aposta no fatalismo, mas a problematizadora reconhece as pessoas como “[...]seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 2004, p. 72-73) e permite que enxerguem sua situação como um problema passível de superação. É a partir da consciência da inconclusão “que se funda a educação como um processo permanente [...] Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a educabilidade” (FREIRE, 1996, p. 58).

Assumir a incompletude do ser, e do saber, e instituir políticas e discursos em favor da Educação Permanente não é suficiente. E o que denuncia Cabello (2005) é que em condições de desigualdade social, a educação acaba por reproduzir esta desigualdade e, porque não dizer, aumentá-la, perdendo assim a fidelidade ao

direito universal e às funções que, como prática social, a legitimam. Há que lembrar que a mera oferta de educação não implica necessariamente que ela vá chegar àqueles que mais necessitam da mesma, assim como a “educação para todos” não pode garantir que não se reproduzam outras formas de dominação e discriminação.

A clave desta tensão está nas relações da educação com outras práticas sociais produzidas em condições de desigualdade. E para que a educação não as reproduza, mas que as transforme, é preciso planejá-la e exercê-la com objetivos que transcendam à simples habilitação laboral e que se orientem a uma formação que se planeja, desde o início nos próprios espaços educativos, capacitar as pessoas para que transformem as relações com suas condições objetivas de convivência humana e de produção econômica. (CABELLO, 2005, p. 13) (tradução nossa)

Salienta ainda a autora que não é certa a idéia de que a formação guarda uma relação causal e retilínea com o desenvolvimento econômico, ou seja, uma maior formação não garante um melhor salário. Observa-se que há discriminação, primeiro na formação e depois nos salários de pessoas com formação equiparável, por fatores como idade, gênero, origem social, etnia, país de procedência, produzindo uma segmentação que nega a equivalência entre formação, salário e posto de trabalho.

Na área de saúde, podemos evidenciar isso claramente também em relação à histórica importância que se dá à formação médica em detrimento às outras profissões que atuam neste ramo. A título de exemplo podemos observar que isso ficou evidenciado quando da implementação do PSF (Programa de Saúde da Família) cujas equipes não contam com um profissional de nutrição, (ainda que este realize, pela própria natureza do elemento com o qual trabalha, ações relevantes para a prevenção e promoção da saúde) mas com profissionais que trabalham tradicionalmente dentro da lógica curativa, ainda que conste no discurso do Governo Federal a transdisciplinaridade como um fator primordial para a atenção integral à saúde resolutiva e de qualidade.

A constatação a que chegou Cabello (2005) é que as ações educativas não obrigatórias, incluindo a formação ocupacional e continuada, acabam sendo

acessadas pelas mesmas pessoas, que por diversas razões se encontram mais motivadas, mais atentas e percebem as ofertas e os espaços disponibilizados. Assim os incrementos de saberes acabam repercutindo em um mesmo grupo e não chegam aos que mais necessitam deles. Desta forma, explicita a autora, sendo a educação um *produto dinâmico e acumulativo* quanto mais se tem mais se obtém, lembrando ainda que a falta de formação segue o processo de que *quem menos tem, menos obtém*. Assim “a educação não obrigatória não só não chega àqueles que são explicitamente seus destinatários, mas, ao chegar a outros, aumenta as diferenças em lugar de nivelá-las” (CABELLO, 2005, p. 28)

Elaborando hipóteses sobre porque se dá este descompasso, Cabello (2005) se interroga: ou os administradores não sabem fazer bem, não se dão conta de que estão fazendo mal ou não podem fazer mais; ou ainda porque não querem fazer de outro modo, uma vez que a educação é uma parte de uma sociedade desigual e está a serviço da mesma. Porém nos lembra:

Nossos trabalhos, como profissionais comprometidos com ações educativas concretas, deveriam ser acrescidos de novos interesses, novas formas, novas práticas e novos procedimentos para uma educação niveladora do acesso efetivo ao saber e a seus benefícios mediatos, em condições de igualdade não somente legal mas também real”. (CABELLO, 2005, p. 12-13) (tradução nossa)

Cabe a nós, nutricionistas, nos interrogarmos acerca da Política de Educação Permanente em Saúde: em que nível está a participação da categoria nestas discussões? Diante do baixo percentual dos profissionais de nutrição que relataram nesta pesquisa estar participando das discussões para implantação da mesma (23,5%) pode-se perguntar se o que denuncia Cabello (2005) sobre a Educação Permanente como um mecanismo a mais de acirramento das desigualdades não estaria presente nesta fase de implementação da referida política. Como superar este quadro? Até que ponto esta política é democrática, no sentido de chegar a formação àqueles que dela realmente mais necessitam? Os princípios filosóficos da Educação Permanente realmente estão sendo respeitados quando da implantação das ações? Respondem estas ações na prática às reais necessidades dos profissionais de saúde e da população hoje? Os cursos se apóiam na idéia de

capacitação profissional ou são formadores de reflexividade? Estes são questionamentos que ainda não sabemos responder, uma vez que esta política recentemente foi instaurada, no entanto são questões que podem trazer à luz chaves para articulações que promovam novos rumos, garantindo aos nutricionistas o direito de desfrutarem plenamente dos benefícios desta política.

Para garantir que seu potencial se realiza de um modo nivelador e que reduz as desigualdades, é necessário, de um lado, políticas decididas de financiamento, formação e dotação de agentes e estruturas de coordenação. E, por outro lado, para contribuir com um desenvolvimento de atividades educativas e formativas coerente com tais demandas, é necessário que estas políticas se apoiem em critérios pedagógicos e que se plasmen em ações coordenadas e eficazes, encaminhadas a desenvolver processos educativos e formativos justos, inovadores, participativos, integrais e niveladores. (CABELLO, 2002, p.22) (tradução nossa)

Participar na construção desta política apoiando-se nos verdadeiros ideais da Educação Permanente pode ser um passo qualitativo para a categoria, para a formação de todos e de cada um, pois como diz Alves (1981) “pessoas que sabem as soluções já dadas são mendigos permanentes. Pessoas que aprendem a investigar soluções novas são aquelas que abrem as portas até então fechadas e descobrem novas trilhas”. Esta pode ser a vocação de nossa profissão que transita neste interstício entre educação e saúde: abrir portas entre formação, educação popular e saúde. “Porta aberta” para uma melhor qualidade de vida de cada pessoa e de todas as pessoas.

As contribuições da pedagogia de Paulo Freire e sua importância para o trabalho educativo na saúde.

Embora Cabello (2002) considere a Educação Permanente um conceito mais amplo que o de Educação de Adultos, afirma que esta, sem dúvida, tem um destaque dentro do campo da Educação Permanente e evoluiu em diferentes áreas

como educação instrumental formal, educação popular, educação da comunidade, animação sociocultural ou formação para o trabalho.

[...] a educação de adultos levou aos educadores – seria, sem dúvida, mais justo dizer: impôs – a concepção da educação como um processo contínuo e solidário, coexistindo com a vida e constantemente aberto a ela, que se denominou educação permanente” (MAHEU, 1970, p. 42 apud CABELLO, 2002, p. 119).(tradução nossa)

No dizer de Paulo Freire (2003) “O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica de educadores e educadoras” (FREIRE, 2003, p. 15). Uma destas *exigências*, segundo Paulo Freire, é a compreensão crítica do que ocorre no cotidiano popular: “[...] nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular” (FREIRE, 2003, p. 16).

Freire (2003) acredita que a Educação de Adultos tornando-se Educação Popular, tomou uma maior dimensão e enfatiza que certos programas como alfabetização, educação de base em profissionalização ou em saúde primária são apenas parte de um processo mais abrangente que é a Educação Popular¹¹

Na área de saúde a utilização dos princípios da Educação Popular como ferramenta para o enfrentamento dos problemas vividos pelas populações socialmente desfavorecidas é o sonho dos profissionais engajados na luta pela democratização. Para Vasconcelos (2001) a Educação Popular é uma ferramenta imprescindível para se atingir uma Atenção Primária à Saúde Integral, pois grande parte do que Paulo Freire diz sobre o processo educativo é perfeitamente aplicável à Atenção Primária à Saúde, no entanto, os profissionais que trabalham com

¹¹ Importante esclarecer que quando se utiliza o termo Educação Popular, em saúde, se está evocando a orientação de libertação. Gadotti (2003) cita a distinção feita por Luiz Eduardo Wanderley (1985) na qual o mesmo distingue três orientações da Educação Popular no Brasil, a saber: Com **orientação de integração** que caracteriza uma educação instrumental, sob a preponderância da classe dominante. Com **orientação nacional-desenvolvimentista** que pretendia distribuir os benefícios do progresso social e econômico sem o questionamento da legitimidade social do capitalismo. Com **orientação de libertação** cujo objetivo é estimular as potencialidades do povo através da **conscientização**, da capacitação e da ampla participação social.

educação em saúde nas Unidades Básicas muitas vezes não a utilizam pela própria falta de compreensão do que seja a mesma.

A definição de Paulo Freire de Educação Popular mostra a importância da reflexão nesta prática: “Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização.”(FREIRE, 2003, p. 16).

Por essa razão, a pedagogia de Paulo Freire tem sido apontada por diversos especialistas da área de saúde, como aquela adequada ao trabalho de educação em saúde, como já foi dito neste trabalho. Mas o que diferencia esta pedagogia das outras?

Um olhar atento sobre as tendências pedagógicas pode nos ajudar a ver porque este método, inclusive é citado como o preferencial dentro da Política de Educação Permanente dos Profissionais de Saúde.

Libâneo (1995), em seu texto *Tendências pedagógicas na prática escolar*, tece um importante apanhado das tendências pedagógicas e suas implicações no trabalho em educação, cujas idéias principais agora me ponho a resumir.

Uma parcela significativa dos professores, talvez a maioria, usa metodologias “que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos.” (LIBÂNEO, 1995, p. 19). Ou seja, “Como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo [...] Neutra, “indiferente” [...] a educação jamais foi, é, ou pode ser.” (FREIRE, 2003, p.98, 99).

Sendo assim, Libâneo se pôs a realizar uma classificação das principais tendências pedagógicas assumidas pelos profissionais, lembrando, no entanto, a limitação presente em qualquer tentativa de ordenação e que essas tendências não aparecem isoladas, podendo mesclarem-se na prática cotidiana dos educadores. Para ele, o grande valor da classificação que realiza é que a mesma pode ser tomada como instrumento de análise para que o profissional se auto-avalie.

As tendências pedagógicas foram classificadas como *liberais*¹² e *progressistas*. As liberais são aquelas nas quais a escola aparece como modeladora dos indivíduos para desempenhar papéis sociais conforme aptidões individuais. Os alunos devem se adaptar aos valores e regras da sociedade capitalista. O aspecto cultural é enaltecido para escamotear as diferenças de classes; embora haja desigualdade de condições se difunde a idéia de que as oportunidades são as mesmas. As tendências liberais aparecem sob as formas tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista, que podem ser conhecidas mais detalhadamente no texto do autor e que não cabe neste trabalho discriminar. Já as progressistas são aquelas tendências que partem de uma análise crítica da realidade social e apostam numa função sóciopolítica da educação. O autor acredita que por estas características “a pedagogia progressista não tem como se institucionalizar numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.” (LIBÂNEO, 1995, p.32). São consideradas progressistas as tendências libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. Também não detalharei aqui a especificidade de cada uma delas, uma vez que neste texto o interesse recai sobre a tendência libertadora, sobre a qual em seguida teço considerações, para que fique claro porque esta metodologia se adequa às características da educação na saúde.

O fato desta tendência ser especialmente apropriada para a educação não-formal é, a meu ver, uma característica essencial para esta aproximação com as ações educativas na saúde, uma vez que os profissionais não atuam dentro das normas de instituições educativas, mas nos locais de vida, de gente, onde haja pessoas querendo interagir e aprender.

Outra coisa de fundamental importância é que nela os sujeitos envolvidos na atividade educativa pensam sua própria existência para dela extraírem conteúdos de

¹² O termo liberal não tem o sentido de “avançado”, “democrático”, “aberto”, como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificção do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade. (LIBÂNEO, 1995, p.21)

aprendizagem, atingindo um nível de consciência da mesma. A transmissão de conteúdos não é o elemento mais significativo nesta forma de educar, mas o estímulo a uma nova relação com o vivido. Os conteúdos não devem ser exteriores, mas brotar através da problematização da realidade de vida das pessoas, que serão os *temas geradores*, fundamentais para a elaboração do material didático, que pode ser realizado pelos próprios educandos ou a partir de suas percepções da realidade.

A metodologia é baseada na dialogia, com grupos de discussão que vão autogerindo sua própria aprendizagem. O educador passa a agir como um animador, que caminha junto sem autoritarismo, pois este poderia inviabilizar o trabalho de conscientização. A avaliação se dá através da prática vivenciada entre educador-educandos no processo de grupo e, às vezes, a auto-avaliação é feita em termos dos compromissos assumidos com a prática social. (LIBÂNEO, 1995, p. 34). Nesta tendência a motivação se dá a partir da codificação de uma situação problema, da qual se deve tomar distância para vê-la de forma mais crítica. O aprendido é fruto da criticidade adquirida com a reflexão.

Os temas geradores como mote para a reflexão no trabalho educativo.

A tendência pedagógica libertadora tem como sua expressividade máxima a figura de Paulo Freire (1921-1997). Embora a seguir detalhe neste escrito os passos que a pedagogia de Freire utiliza para alcançar a reflexividade e a transformação, creio oportuno ressaltar o fato de que sua proposta de ação pedagógica transcende a um conjunto de técnicas, sendo importante reputar-lhe a abrangência merecida.

Nos próximos parágrafos farei um resumo abreviado do que Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, revela como um caminho de intervenção educativa centrada no conceito de *praxis*, buscando a dimensão coletiva do aprender e transformar.

No início os investigadores devem conseguir que pessoas conversem informalmente com eles. Falarão com essas pessoas sobre os objetivos de sua presença na área, deixando claro os motivos que os levaram a fazê-la, a forma como farão e para quê, deixando claro que não poderão fazê-lo se não se estabelece uma relação de confiança entre todos os envolvidos - investigadores e população.

Uma vez que haja este aceite, é a hora de estimular os presentes para que alguns queiram participar do processo como auxiliares. “Uma série de informações sobre a vida na área, necessárias à sua compreensão, terá nestes voluntários os seus recolhedores. Muito mais importante, contudo, que a coleta destes dados, é a sua presença ativa na investigação.”(FREIRE, 2004, p.104)

Os investigadores também devem fazer visitas como observadores, nas quais “vão fixando sua “mirada” crítica na área em estudo, como se ela fosse, para eles, uma espécie de enorme e *sui generis* “codificação” ao vivo, que os desafia. (FREIRE, 2004, p. 104)

A partir da visão inicial do todo, paulatinamente vão realizando “cisões” na realidade, para analisar aqueles elementos impactantes. Posteriormente a visão da totalidade será vista pela interação de suas partes. Nestas visitas as impressões devem ser registradas em caderno de notas, as coisas aparentemente pouco importantes: “A maneira de conversar dos homens; a sua forma de ser. O seu comportamento no culto religioso, no trabalho. Vão registrando as expressões do povo; sua linguagem, suas palavras, sua sintaxe[...]” (FREIRE, 2004, p.105).

Paulo Freire(2004) salienta que estas visitas devem se dar em momentos diversificados:

É preciso que a visitem em horas de trabalho no campo; que assistam a reuniões de alguma associação popular, observando o procedimento de seus participantes, a linguagem usada, as relações entre diretoria e sócios; o papel que desempenham as mulheres, os jovens. É indispensável que a visitem em horas de lazer; que presenciem seus habitantes em atividades esportivas; que conversem com pessoas em suas casas, registrando manifestações em torno das relações marido-mulher, pais-filhos; afinal que nenhuma atividade, nesta etapa, se perca para esta compreensão primeira da área. (FREIRE, 2004, p.105)

Depois de cada uma dessas visitas os investigadores fazem um relatório, para ser discutido pela equipe, em seminário, nos quais conversam sobre os achados, os investigadores e os auxiliares, representantes do povo. Geralmente os pontos observados são coincidentes.

A segunda fase se inicia quando a partir dos dados os investigadores apreendem um conjunto de contradições. Em equipe escolhem algumas delas para serem elaboradas as codificações que vão servir à investigação temática. Essas codificações são preferencialmente fotografias que servirão de mediação. Devem elas ter algumas características: 1) devem representar situações conhecidas pelos indivíduos, para que nelas se reconheçam. 2) não devem ter seu núcleo temático demasiado explícito nem demasiado enigmático. “As codificações não são *slogans*, são objetos cognoscíveis, desafios sobre que deve incidir a reflexão crítica dos sujeitos descodificadores.”(FREIRE, 2004, p.109). 3) os elementos devem encontrar-se em interação na composição da totalidade. Assim, preparadas as codificações e estudadas pela equipe interdisciplinar todos os ângulos temáticos, começa a terceira fase da investigação.

Nesta nova fase, a equipe volta à área para começar os diálogos descodificadores, nos “círculos de investigação temática”. As discussões são gravadas. Essas reuniões de descodificação são realizadas com no máximo vinte pessoas e delas participam, além do investigador um psicólogo e um sociólogo, cuja tarefa é registrar as reações dos sujeitos. Cabe ao investigador agir como um animador, desafiando, problematizando cada vez mais a situação codificada e as próprias respostas que vão surgindo através do diálogo. Desta forma, os participantes vão exteriorizando uma série de sentimentos, de opiniões, de si, do mundo e dos outros, o que possivelmente não fariam em outras circunstâncias.

A última etapa consiste no início do estudo sistemático e interdisciplinar de seus achados. Ouvindo gravação por gravação e estudando as anotações feitas pelo psicólogo e pelo sociólogo, vão registrando os temas explícitos ou implícitos que apareceram. Estes temas são classificados num quadro de ciências, o que não quer dizer que serão estudados separadamente. “Significa, apenas, que há uma visão mais específica, central, de um tema, conforme a sua situação num domínio qualquer das especializações.” (FREIRE, 2004, p.115).

Feita a delimitação temática cada especialista apresentará dentro de seu campo o projeto de “redução” do seu tema: “o especialista busca os seus núcleos fundamentais que, constituindo-se em unidades de aprendizagem e estabelecendo uma seqüência entre si, dão a visão geral do tema “reduzido”. (FREIRE, 2004, p.115). cada projeto é discutido e recebe a contribuição dos vários especialistas.

Vale salientar que nesta hora os especialistas também acrescentam os temas que não tenham sido sugeridos pela população, mas que consideram pertinentes. “A introdução destes temas, de necessidade comprovada, corresponde, inclusive, à dialogicidade da educação, de que tanto temos falado. Se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também têm os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos. A estes, por sua função, chamamos “temas dobradiça”. (FREIRE, 2004, p115-116).

Elaborando o programa, com a temática já reduzida e codificada, confecciona-se o material didático, que deve ser devolvido ao povo: “Temática que, sendo dele, volta agora a ele, como problemas a serem decifrados, jamais como conteúdos a serem depositados.”(FREIRE, 2004, p.118). Os educadores também devem justificar a presença dos “temas dobradiça” e de sua significação.

Caso não seja possível iniciar o processo a partir do primeiro passo, os educadores com um mínimo de conhecimento da realidade devem escolher alguns temas básicos e perguntar ao povo que outros temas gostariam de ver incluídos, mas isso feito já de uma maneira dialógica:

Na medida em que forem respondendo, logo depois de anotar a resposta, a propõem ao grupo como um problema também. Admitamos que um dos membros do grupo diz: “Gostaria de discutir sobre o nacionalismo”. “Muito bem (diria o educador, após registrar a sugestão, e acrescentaria): “Que significa nacionalismo? Por que pode interessar-nos a discussão sobre o nacionalismo?”(FREIRE, 2004, p.119)

Fica clara nesta metodologia a participação do educando, tanto pensando sua existência, como depois discutindo a mesma a partir do olhar conjunto e na posterior elaboração dos materiais a serem trabalhados, porque o importante, ensina Freire (2004, p. 120), “é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros.”

No trabalho educativo na saúde, especialmente no de Educação Nutricional, seria importante a utilização de uma metodologia reflexiva e crítica como a freireana,

no entanto, os profissionais de saúde, já tendo sido formados dentro de uma visão tradicional e tecnicista, encontram muitas dificuldades, principalmente na abordagem dos sujeitos que participam dos grupos estruturados¹³ dentro de uma perspectiva subjetiva, acabando por existir, expressivamente, o simples repasse de conteúdos ligados aos cuidados com a saúde na forma de palestras.

Creio que a utilização do método (auto)biográfico, seria de extrema importância tanto para a formação destes profissionais, que refletindo sobre sua formação poderiam adquirir uma atitude permanentemente reflexiva e a partir de então exercitar esta postura junto com os usuários no trabalho educativo, inclusive no tocante à vida alimentar dos mesmos. Nesse sentido, apresento agora este método como mais uma ferramenta possível de ser utilizada para o desenvolvimento da reflexividade.

O método autobiográfico: outra ferramenta de uma pedagogia reflexiva

Os fundamentos do método

Nóvoa (1988) informa que nas sociedades ocidentais a formação tem estado atrelada ao modelo escolar moderno, forjado a partir da revolução burguesa nos finais do século XVIII. Este modelo segue a lógica de que há um tempo de formar distinto do tempo de agir, o que conseqüentemente gera a idéia de que há espaços de formação e espaços de ação. No entanto, diz o autor, houve nas últimas décadas três grandes movimentos de contestação do paradigma escolar: a *Educação Nova*, nos anos 20; a *Educação Permanente*, nos anos sessentas e hoje em dia, as *Histórias de vida* e o *Método (auto)biográfico* que procuram uma nova epistemologia da formação.

Sendo o adulto conclamado a assumir sua própria formação a partir de uma análise do vivido, “o conceito de reflexividade crítica deve assumir um papel de primeiro plano no domínio da formação [...]”. (NÓVOA, 1988, p. 115)

Josso (2004) nos fala que “ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão de que a viagem e viajante são apenas um” (JOSSO, 2004, p. 58). Neste caminhar a tomada de consciência assume um caráter emancipatório, não

¹³ Nas Unidades Básicas de Saúde existem grupos estruturados, que são aqueles nos quais um grupo de pessoas se reúne periodicamente, em função de determinados interesses ou patologias e com os quais os profissionais desenvolvem trabalhos educativos.

somente para a pessoa, como também para a sociedade, pois através dela pode-se atribuir um sentido ao vivido e às informações exteriores.

A consciência, em minha concepção, é a emergência última da qualidade do sujeito. É uma emergência reflexiva, que permite o retorno da mente a si mesma, em circuito. A consciência é a qualidade humana última e, sem dúvida, a mais preciosa, pois o que é último é, ao mesmo tempo, o que há de melhor e mais frágil. E, de fato, a consciência é extremamente frágil e, em sua fragilidade, pode enganar-se muitas vezes. (MORIN, 2003, p. 126)

Um saber que desse conta destes aspectos abordados por Morin deveria ser a preocupação primordial da pedagogia, pois “se é este tipo de processo de tomada de consciência que as pessoas devem ativar para se formarem, não será preciso voltar a orientar e até repensar a formação?” (FINGER, 1988: 85)

Finger (1988) chama atenção para o fato de que a formação está cada vez mais atrelada à ciência, uma vez que o projeto da modernidade no nível técnico econômico é a viabilização de uma produção cada vez mais científica; no nível político desenvolver uma gestão cada vez mais racional e no nível cultural, difundir pedagogicamente o saber e os conteúdos científicos. Desta forma, o saber científico moderno cria duas questões que o autor considera relevantes: 1) o saber se apresenta como informação, porém, nenhuma informação tem significado isoladamente, sendo necessário, para a compreensão, que a pessoa integre e signifique a informação a um outro saber. 2) O saber é exterior à pessoa e, portanto, não responsabiliza e até desresponsabiliza. Diante disto, torna-se relevante a busca de formas reflexivas, a partir das quais o sujeito passe a agir de forma analisada e responsável, dentro de uma proposta de transformação.

Paulo Freire (2004), por sua vez, faz uma crítica à forma como se dão as ações pedagógicas que não promovem a ação nem a reflexividade:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vai “enchendo” os recipientes com seus

“depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 2004, p.58)

Alarcão (1996) nos lembra que como modalidades de formas reflexivas, desenvolvidas no contexto institucional, destacam-se a análise de incidentes críticos ou casos da vida profissional, a escrita autobiográfica, a supervisão colaborativa, o trabalho de projeto e a investigação-ação, que traduzem atitudes de questionamento permanente.

Finger (1988) nos mostra que a importância do método autobiográfico se dá pelo fato deste saber não ser só crítico, reflexivo ou histórico, mas, fundamentalmente, formador. Aposta, então, na autobiografia como um método capaz de promover o que Morin(1997) chama de *reforma do pensamento*, uma vez que a mesma valoriza a compreensão que se desenvolve no interior da pessoa a partir das vivências experimentadas ao longo da vida.

O aprendizado da auto-observação faz parte do aprendizado da lucidez. A aptidão reflexiva do espírito humano, que o torna capaz de considerar-se a si mesmo, ao se desdobrar – [...] deveria ser encorajada e estimulada em todos. Seria preciso ensinar, de maneira contínua, como cada um produz a mentira para si mesmo, ou *self-deception*. Trata-se de exemplificar constantemente como o egocentrismo autojustificador e a transformação do outro em bode espiatório levam a essa ilusão, e como concorrem para isso as seleções da memória que eliminam o que nos incomoda e embelezam o que nos favorece (seria o caso de estimular a escrita de um diário e a reflexão sobre os acontecimentos vivenciados). Finalmente, seria preciso demonstrar que a aprendizagem da

compreensão e da lucidez, além de nunca ser concluída, deve ser continuamente recomeçada (regenerada) (MORIN, 2003, p. 53)

Fica evidenciado que a utilização do método autobiográfico tem uma dupla função, pesquisa e formação, concomitantemente:

[...] a biografia é um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico. Esta dupla função da abordagem biográfica, caracteriza sua utilização em ciências da educação. A situação experimental necessária à investigação coincide com a ação educativa [...] (DOMINICÉ, 1988, p. 103)

O resgate da história de vida de uma pessoa pode ser uma alavanca para o despertar de uma nova vivência, nos campos pessoal e profissional, “pois ignorar ou ilegitimar essas escritas individuais é desconhecer a dimensão simbólica do ser humano, que necessita inscrever-se para ser e construir seu devir” (PINEAU, LE GRAND, 1996, p.6) (tradução nossa). Freire (2004) enaltece a importância do homem encontrar espaços para que pronunciando sua palavra, venha a desfrutar plenamente de sua humanidade:

Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.(FREIRE, 2004, p.78).

Talvez seja este o motivo de uma gama tão variada de disciplinas elegerem a história de vida como ferramenta adequada para suas análises. Sua utilização passa pela História, Antropologia, Sociologia, Literatura e Educação, sendo utilizada nesta, preferencialmente, no que se refere à educação de adultos.

Mas é na formação de adultos – carregados de história - que parece se desenvolver, desde os anos 80, o eixo de pesquisa mais específico. A história de vida é concebida ao mesmo tempo como

abordagem de pesquisa e como prática de formação. Ela não visa apenas à teorização de práticas empíricas mas à articulação dialética dos dois pólos: prática e teoria. (PINEAU, LE GRAND, 1996, p. 18) (tradução nossa)

O interesse pelo método biográfico, segundo Ferrarotti (1988), surgiu pela necessidade de uma renovação metodológica, uma vez que as metodologias tradicionalmente utilizadas pela sociologia há muito tempo não traziam uma contribuição realmente significativa para esta área do conhecimento e também pela exigência de uma nova antropologia que ajudasse a entender as estruturas sociais a partir do cotidiano, das relações interpessoais, dos sonhos forjados no interior das relações sociais.

Devillard(2004) afirma que “O uso de enfoques biográficos na investigação social faz automaticamente ressurgir a sombra do dualismo entre o objetivismo e o subjetivismo.” (DEVILLARD, 2004, p. 163) (tradução nossa) tão presentes na sociologia nascente e que até hoje é foco de discussões entre os estudiosos. Cabe aqui ser lembrada, no entanto, a análise de Freire (2004) acerca destes dois conceitos:

Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotimizadas. A objetividade dicotimizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é *objetivismo*. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade. (FREIRE, 2004, p. 36)

O argumento para a adoção de tal enfoque investigativo é o de que toda narrativa autobiográfica parte de uma *praxis* humana e que toda *praxis* é uma totalização ativa de um contexto social:

“[...] o passado que recordamos é ao mesmo tempo individual e social. No entanto, inclusive dentro do que entendemos como o mais íntimo, sem esquecer o que nunca revelamos, está presente a sociedade a que pertencemos.”(SOBRAL, 2004, p. 140)(tradução nossa)

Este processo, no entanto, se engendra de forma particular em cada pessoa, não sendo possível pensarmos num determinismo mecânico.

O indivíduo não é um epifenômeno do social. Em relação às estruturas e a história de uma sociedade, coloca-se como um pólo activo, impõe-se como uma práxis sintética. Mais do que refletir o social, apropria-se dele, mediatiza-o, filtra-o e volta a traduzi-lo, projetando-se numa outra dimensão, que é a dimensão psicológica da sua subjetividade. (FERRAROTTI, 1988, p. 26)

O social é introjetado e desestruturado sendo posteriormente reestruturado e expresso nas formas psicológicas. “O testemunho escrito é, da mesma forma que o oral, a comunicação de uma sensibilidade humana a outra, e é por isso que, inclusive mediante a um texto, repercute tanto no corpo do autor como no do destinatário”.(DULONG, 2004, p. 97). (tradução nossa)

O indivíduo é, assim, uma reapropriação do universal social e histórico que o rodeia, a ponto de sua história individual permitir uma análise do social, porque cada um comporta em si um universo, no qual as dimensões da existência humana com suas contradições são reveladas:

Todo indivíduo, mesmo o mais restrito à mais banal das vidas, constitui, em si mesmo, um cosmo. Traz em si suas multiplicidades internas, suas personalidades virtuais, uma infinidade de personagens quiméricos, uma poliexistência no real e no imaginário, o sono e a vigília, a obediência e a transgressão, o ostensivo e o secreto, pululâncias larvares em suas cavernas e grutas insondáveis. Cada um contém em si galáxias de sonhos e de fantasias, de ímpetos insatisfeitos de desejos e de amores, abismos de infelicidade, vastidões de fria indiferença, ardores de astro em

chamas, ímpetos de ódio, débeis anomalias, relâmpagos de lucidez, tempestades furiosas... (HADJ GARM apud MORIN,2003, p. 44)

Esse entendimento exerce um papel essencial na compreensão da dimensão representada pelo estudo autobiográfico:

[...]se parte da suposição de que é um instrumento quase obrigatório, não só para respeitar as palavras das pessoas e ter em conta as dimensões subjetivas da realidade, como também para abordar (ainda que só como conjuntura) a gênese da ação (agentes sociais, entorno social e prático, objetos em jogo...) (DEVILLARD, 2004, p. 180) (tradução nossa)

Inscriver a história de vida como um artefato científico é uma empreitada trabalhosa e para o qual muitos autores vêm estabelecendo debates constantes e instaurado experiências que produzam através da articulação teoria/prática um arcabouço teórico capaz de sustentar a autobiografia não apenas como um método, mas como uma prática epistemológica capaz de identificar as brechas deixadas pela visão objetivista da realidade.

Sabe-se que as ciências humanas, para alcançar o *status* de ciência, durante o século XIX, buscaram inspiração nos métodos utilizados pelas ciências naturais, porém na virada do século já se travava um intenso debate acerca deste posicionamento: a separação sujeito/objeto, irracionalidade/racionalidade, natureza/cultura, inconsciente/consciente, indivíduo/sociedade, imaginário/real, tem suscitado debates que surgem nos mais diversos campos.

Desde séc. XIX até recentemente, a sociologia desenvolveu-se pautada nessa visão fragmentadora. As questões do sujeito e da subjetividade foram soterradas pela elevação da objetividade como um arcabouço da análise social.

O “sujeito” ronda as Ciências humanas que hoje buscam resposta para duas importantes interrogações: Por que o retorno do sujeito, no campo científico na contemporaneidade? De que sujeito se trata hoje?

A preocupação pelo sujeito e pela subjetividade é um dos eixos articuladores da modernidade assim como de suas crises

contemporâneas – chame-se esta pos-modernidade, modernidade tardia, reflexiva ou outras – e constitui um tema de preocupação atual, que se faz presente nos diversos debates ideológicos e identitários. (CRESPO, SOLDEVILLA, 2001, p. 10)

O fato é que a sociologia antes se defrontava com as estruturas de classe, com as instituições, com os projetos coletivos e com os movimentos sociais, hoje defronta-se com os movimentos individualistas, com a subjetividade individual/pessoal, com o “ser” que se debate na tentativa de ter uma existência social. Mas nesse caminho há pistas:

A compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias. [...] É a partir da compreensão que se pode lutar contra o ódio e a exclusão. (MORIN, 2003, p. 51)

A questão a ser enfrentada é a da subjetividade, a do sujeito, o que resulta nas abundantes reflexões que se tem feito acerca da identidade, do reconhecimento, da cidadania. A volta para o Eu de cada um. “Na virada dos anos 80, observa-se uma certa perda de prestígio de pesquisas nas quais o sujeito desaparece por trás de dados abstratos e formais. Fala-se então do retorno do ator”.(PINEAU, LE GRAND, 1996, p. 51) (tradução nossa)

A noção de sujeito manifesta-se de forma paradoxal. É evidente e não evidente. Evidente porque em todas as línguas existe a primeira pessoa do singular e não evidente porque ainda se pode indagar: onde é que se encontra esse sujeito?

Não existe a unidade do sujeito, ele é multideterminado. Gaulejac (1998) afirma que o sujeito é submetido a quatro lógicas diferentes: 1) Sujeito do conhecimento, predominantemente racional, que enaltece o pensamento pelo qual se constrói e se impõe. 2) O sujeito do desejo, que é o sujeito freudiano. Aquele que vê seu desejo confrontado ao desejo do outro. O sujeito dominado pelo inconsciente e que deve fazer um trabalho sobre ele mesmo para compreender em que ele é dominado por essas pulsões. 3) O sujeito sócio-histórico. O ser social confrontado à história, às determinações e às condições de existência, que influenciam sua

maneira de pensar, de ser, de agir. 4) O sujeito face às suas emoções. O sujeito do afeto, do sentimento e da emoção, aquele que por sentir se sente existindo.

“O final do crescimento fisiológico não acarreta uma estabilização no quadro das vidas herdadas. Trata-se ao contrário de uma entrada numa vida precária, transicional e de pilotagem solitária.” (PINEAU, LE GRAND, 1996, p.58) (tradução nossa). Observa-se assim, que somos todos produzidos por uma multiplicidade de fatores, e nisso somos todos iguais. A forma como cada um, ao longo da vida, combina esses fatores, faz com que cada sujeito seja único. Em meio às determinações o homem é capaz de produzir sentido, ter idéias, gerar significação; se interrogar sobre si mesmo, sobre o mundo. Tentar situar sua história na História, construir orientações de vida para se localizar na sociedade e para intervir na sua produção. Vai ao sentido da autonomia que é a capacidade de reflexividade, capacidade de decisão, aquilo que faz com que o indivíduo não seja obrigado a ser aquilo que fizeram dele. Sendo moldado por múltiplas determinações, estas não levam o homem sempre para o mesmo sentido, o que obriga o sujeito a fazer escolhas tentando construir uma coerência.

Esse movimento de transformação/reconstrução de si faz surgir o interesse pelo vivido pelos sujeitos em sintonia com a lógica social, cultural e econômica que move o mundo e interfere nas subjetividades humanas.

O objeto passa a ser entendido como um sujeito que fala, submetido a registros múltiplos e articulados. Vincent de Gaulejac(1987), no seu trabalho com histórias de vida, enfatiza que a sua proposta não é tratar a sociedade. A sociedade não é curável. Ela não sofre, é uma pessoa que sofre. Ao mesmo tempo, ao trabalhar-se com autobiografias deve-se ter em mente que não é o grupo ou a sociedade que lembra, mas a pessoa. A história de vida para este autor “é uma forma de ajudar alguém a compreender em que ele é um produto da história e de mudar seu relacionamento com a história, num trabalho de restauração, que vai beneficiá-lo” (Notas de palestra)

Na utilização da história de vida como metodologia de pesquisa, esta estará inevitavelmente atrelada à intervenção. O contato produz modificações no sujeito e no objeto de pesquisa, que passa a representar de forma diferente a sua situação.

Dessa forma, a história de vida pode ser utilizada como uma ferramenta capaz de transformar representações que o sujeito tem, inclusive aquelas referentes

a si mesmo, uma vez que não existe realidade objetiva, mas que toda realidade é representada e que essa representação é, também, passível de transformação.

Para o homem não se “coisificar” é necessário que ele se pense e desenvolva uma perspectiva crítica de si mesmo. Tal processo é construído permanentemente pela linguagem. A noção de “identidade narrativa” serve como um suporte para a apreensão da maneira como o indivíduo se (re)vê no passeio que realiza, num tempo subjetivo, entre passado, presente e futuro tomando-se ao mesmo tempo como sujeito e objeto de reflexão, “como leitor e escritor da sua própria vida” (RICOEUR, 1997, p. 425).

A pessoa que narra, constrói um processo identitário ao mesmo tempo heurístico (a partir da descoberta de si) e hermenêutico (a partir da interpretação de si); pertencimento esse que transita entre os meandros da linguagem, da psicologia e do mundo social, promovendo uma formação, pois a relação entre ator e situação exige uma implicação, um papel criativo, desempenhado pelos atores/autores na construção de sua vida cotidiana.

[...] é preciso reconhecer que, potencialmente, todo sujeito é não apenas ator, mas autor, capaz de cognição/escolha/decisão. A sociedade não está entregue somente, sequer principalmente, a determinismos materiais; ela é um mecanismo de confronto/cooperação entre indivíduos sujeitos, entre os “nós” e os ‘Eu`.” (MORIN, 2003, p. 128).

Escrever sobre si mesmo não é uma ação moderna, data desde a Antiguidade as incursões a esse desafio, porém só a partir de 1800 surge na Alemanha e na Inglaterra o termo “autobiografia”.

“Os relatos de vida e as autobiografias são, certamente, discursos/textos que não são uniformes e unilineares mas, como outros, justapõem elementos discursivos variados e díspares.” (DEVILLARD , 2004, p. 163). (tradução nossa) No entanto, engendrar fatos desconexos da vida num enredo seqüenciado, parece revelar a necessidade de comunicar-se, de conhecer a si e ao outro e de autoproduzir-se a si mesmo, que seria a *autopoiesi*. Morin (2003) nos lembra o poder da linguagem:

[...] o estudo da linguagem; sob a forma mais consumada, que é a forma literária e poética, nos leva diretamente ao caráter mais original da condição humana, pois, como disse Yves Bonnefoy, “são as palavras, com seu poder de antecipação, que nos distinguem da condição animal”. E Bonnefoy enfatiza que a importância da linguagem está em seus *poderes*, e não em *suas leis fundamentais*. (MORIN, 2003, p. 43)

Escrevendo, o homem pensa o passado, voltado para o presente e projeta um futuro. Nesse movimento cria e destrói identidades.

A proposta, então, é entender os mundos da vida cotidiana como repertórios retóricos. [...] como marcas de identificação social que, uma vez mediadas pelo discurso, oferecem estratégias identificáveis. (MARINAS, 2001, p.47). (tradução nossa)

Outro aspecto a ser analisado, que foi lembrado por Miguel (2004), é a fluidez destas autobiografias, no tocante a impermanência do mundo, das estruturas.

Com o passar dos anos, as pessoas continuam realizando uma análise autobiográfica. Dessa forma, constroem e reconstróem sua identidade pessoal através da relação com a sociedade. O problema é que a sociedade também muda. O ser humano se observa dentro de uma estrutura social cambiante. (MIGUEL, 2004, p. 12) (tradução nossa)

Por isto a autobiografia deve ser tomada não como um fazer pontual, mas como processual. O vivido deve permanentemente ser revisitado com este olhar reflexivo.

Um dos aspectos que Pineau e Le Grand (1996) chamam atenção é o da utilização da história de vida que chamaram *carreirologia*, mostrando que o interesse pela vida profissional – a carreira – começa a reunir um grande número de estudiosos.

Lembram que Danielle Riverin-Simard e sua equipe desenvolvem trabalhos dessa ordem na busca de uma tipologização de projetos de vida no trabalho,

entrecruzando as histórias de vida (pessoal, social, cósmico) com duas atitudes fundamentais: a adaptação e a criatividade.

Passeggi (2001, 2002), trabalhando esse cruzamento nas narrativas autobiográficas de professores em formação, mostra que a reflexão sobre o percurso profissional desencadeia movimentos-chave na direção da transformação das representações de si e do outro e da forma como essas representações influenciam sobre a ação e interação social do sujeito no mundo. A autora observa que a partir de olhares retrospectivos e projetivos, o professor vai transformando as representações de si mesmo e de sua prática pedagógica, dentro de três movimentos.

O primeiro é o da *tomada de consciência* de si e do fazer pedagógico; o segundo é o da *conscientização* dos papéis sociais e da sua ação na escola; o terceiro é o da *responsabilização* pelo processo permanente de sua autoformação e da formação do outro. A partir do momento da tomada de consciência pelo sujeito de suas representações inicia-se o processo de construção de uma nova identidade e abre-se a possibilidade de autonomização.

O movimento da conscientização, enraizado no movimento anterior, caracteriza-se pelos ritos de passagem do papel de ator (o que age no mundo) ao de autor (o que dá sentido à vida). Por essa razão, o segundo movimento só se concretiza pela ação, o que implica a adesão, ou resistência, ou reinvenção de modelos identitários em circulação nos discursos institucionais. O último movimento, o da responsabilização, efetiva-se pelo engajamento do sujeito em projetos que contribuam para a permanente reinvenção de si e do outro. O êxito do processo favorece a passagem do enclausuramento em experiências e modelos herdados para a autonomia através da ação. (PASSEGGI, 2002).

Assim proponho a utilização do método autobiográfico na educação nutricional com um duplo sentido: autoformação do nutricionista no desenvolvimento de uma formação reflexiva, e como metodologia de trabalho junto à população, visando também o desenvolvimento da reflexividade naqueles que estão interagindo com estes profissionais num processo educativo em saúde.

Creio ser a (auto)biografia uma via de acesso aos *temas geradores* da pedagogia freireana. Teço a seguir alguns comentários acerca dos cuidados necessários para trabalhar com o método autobiográfico como elemento formador.

Os cuidados necessários ao trabalhar com o método (auto)biográfico

Somente contar uma vida não pode resultar em aprendizado. Há distinção entre vivência (que são as situações pelas quais o indivíduo passa durante o viver) e experiência que é o resultado de uma análise do vivido, pois “[...] vivências atingem o *status* de experiência a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido.” (JOSSO, 2004, p. 48).

A utilização do método autobiográfico, então, deverá ser tomada como perspectiva de trabalho visando a geração de experiências e para isso é necessário saber lidar com estas biografias no sentido de promover esta formação nos indivíduos que contam suas histórias, sejam eles profissionais estudando em grupo suas problemáticas, ou grupos de sujeitos interessados em pensar suas práticas alimentares. No entanto, deve-se ter claro, que como qualquer outra forma de investigação, o método autobiográfico também tem suas limitações e certos cuidados devem ser tomados quando da sua utilização.

Embora Lejeune(2004), que tem uma vasta experiência na pesquisa autobiográfica, tendo realizado com seu grupo a leitura de inúmeras autobiografias através da APA¹⁴, afirme que “A intenção de uma autobiografia não é ser boa, mas ser verídica, o que raramente deixa de ser.” (LEJEUNE, 2004, p. 195) (tradução nossa), outros autores já visualizam a questão da veracidade de forma distinta:

[...] Os textos autobiográficos devem ser manipulados com olhar crítico. Impossível fazer da autobiografia um objeto de estudo ou um material para estudo sem questionar radicalmente o mito da autenticidade, da sinceridade, da verdade subjetiva ou da escrita íntima e pessoal, e assim necessariamente justa, de si mesmo. (LAHIRE, 2004, p. 41) (tradução nossa)

Acredito que a discussão acerca da veracidade, ou não, da autobiografia não é de fato pertinente quando se trabalha com ela no sentido da formação.

¹⁴ Association pour l'autobiographie et le patrimoine autobiographique.

A narrativa biográfica conta uma vida? Diríamos antes que narra uma interação presente por intermédio de uma vida. Não há mais verdade biográfica numa narrativa oral espontânea do que num Diário, numa autobiografia ou num livro de Memórias. E só alcançaremos esta verdade biográfica se sublinharmos a verdade interacional que a narrativa encerra. (FERRAROTTI, 1988,p. 27)

Devillard (2004) diz que toda narração, por mais precisa e fiel que deseje ser, omite fatos diversos e que o investigador deve ter em mente que o que vale então não é o binômio verdade/mentira, mas tirar partido da representação que faz o escritor dos acontecimentos narrados. O que vai nos importar, creio, é o processo de escritura e a posterior análise da mesma como ferramenta reflexiva e pedagógica. No entanto, podemos sim, tomar como reflexão provocativa, o fato de que não devemos ter a ilusão de que tudo é revelado na autobiografia, aspecto esse abordado por Jesús Miguel (2004) em seu artigo *La memoria perdida*, publicado na Revista de Antropologia Social, da Universidade Complutense de Madri, no qual nos fala da importância de perceber o que está oculto na autobiografia pois, segundo ele “[...] tão importante como o que se diz é o que falta, o que está secreto, do que não se fala, o esquecido, o que é tabu. (MIGUEL, 2004, p. 10). (tradução nossa)

Adverte ainda este autor que “o poder de uma organização, ou de um grupo humano, não está tanto no que te faz pensar, mas no que te obriga a não pensar. (MIGUEL, 2004, p. 15) (tradução nossa)

Desta forma, é importante estar atentos para os vários aspectos relevantes, tanto da prática profissional, quanto das escolhas alimentares que são geralmente “escamoteados” pelos grupos, pelo sistema, e que não se mostram na forma de palavras.

Por isso, nos lembra Bernard Lahire (2004, p. 45), quando aborda a mesma temática no texto *Sociología y autobiografía*: “A escrita pessoal, a escrita do eu, do íntimo, do autêntico, etc., tem também [...] seus códigos, seus condicionamentos, suas regras, suas limitações não conscientes que são úteis estudar.” (tradução nossa)

Não sendo, portanto, a autobiografia um retrato completo do vivido e sentido pelas pessoas que as escrevem, cabe ao pesquisador ampliar estes registros:

[...] tirar informações dos contextos extra-textuais (escolares, políticos, religiosos, familiares...) correspondentes aos diferentes momentos da trajetória narrada, e também do momento em que o escritor se narra, para compreender o que está em jogo, a partir de quais pressupostos culturais, a partir de que categorias históricas de percepção o autor se “diz” e se “põe em cena”. (LAHIRE, 2004, p. 41). (Tradução nossa)

Contar uma história necessariamente remete a uma incursão à memória, que pode ser vista a partir de vários aspectos:

Candau (1998) emprega *protomemória* para designar a memória que opera sem uma tomada de consciência [...] *memória propriamente dita ou de alto nível* – memória de recordações e de reconhecimento – e a *metamemória*, a representação construída por indivíduos ou grupos sobre a própria memória (CANDAU, 1998, p. 11-15 apud SOBRAL, 2004, p. 141). (tradução nossa)

“Em qualquer de suas acepções a memória não é um simples registro do passado. Na expressão de Halbwachs, é uma “reconstrução do passado” (1994-25:83-113).” (SOBRAL, 2004, p. 141).(tradução nossa). Em seu artigo *Memoria social, identidad, poder y conflicto*, Sobral (2004) mostra também a dependência existente entre memória, o recordado e contexto social, alertando que:

[...] a memória depende igualmente da importância que o passado, ou algum momento do mesmo, tem na constituição da identidade de cada um: para alguns, um pequeno retorno, para outros um tesouro de maior valor, para outros ainda aquilo que se quer abandonar no presente para que este possa ser vivido, como sucede nos casos em que o passado é portador de desgostos ou traumas. (SOBRAL, 2004, p. 142).(tradução nossa)

É importante ter consciência, quando se trabalha com autobiografias, da [...]inexistência de uma memória estritamente individual, na medida em que a lembrança de cada um é estruturada por noções gerais (como as de tempo, espaço e causalidade) inscritas na mesma linguagem. (SOBRAL, 2004, p. 141).

Essa postura atenta pode ser fonte de um trabalho muito mais rico, pois segundo o mesmo autor “este material textual pode não somente revelar-se como explorável sociologicamente, mas passar a ser fonte de novos saberes sobre o mundo social. (LAHIRE, 2004, p. 46).

Contar uma vida (ou parte dela), ou simplesmente expressar um ponto de vista pessoal (baseado na experiência biográfica), não se limita a por em forma de narrativa uma trajetória de vida e sua eventual contextualização. A apresentação da realidade atual e as referências ao passado, baseadas na descrição de experiências e de vivências, lembranças e esquecimentos (e/ou silêncios), se confrontam com expressões de sentimento, valorações e opiniões, junto a testemunhos sobre acontecimentos (presenciados ou conhecidos através de terceiros) que se assumem (subjetivamente ou com determinados fins) como objetivos e verídicos. Esta pluralidade de ‘dados’, qualitativamente distintos, revela questões cujo exame é imprescindível para apreciar o valor dos materiais biográficos para o conhecimento. (DEVILLARD, 2004, p. 163). (tradução nossa).

O método autobiográfico, pode ser tomado como uma fonte expressiva de análise do social:

[...] aprendemos certamente a discernir itinerários típicos e pontos-chaves nas trajetórias, a reconstruir a variedade de pontos de vista que pareciam derivar destes, a reconhecer formas de ver e de fazer comuns e/ou diferenciadas, destacamos a “crença como competência” (Boureau, 1991), identificamos esquemas cognitivos e recursos semânticos, ao esboçar espaços discursivos recorrentes e a colocá-los em relação com o que intuíamos que eram características essenciais dos espaços sociais (presentes e passados) nos quais devíamos enquadrar estas reproduções narrativas e seus referentes. No conjunto, se pode julgar o trabalho como positivo uma vez que

obtivemos como ‘resultados’ um bom conhecimento do coletivo tal como se apresenta na atualidade. (DEVILLARD, 2004, p. 178) (tradução nossa)

Philippe Lejeune (2004) no artigo *Leyendo textos autobiográficos con la APA*, indaga: “estamos realmente preparados para ler sobre as vidas de outras pessoas e confiamos em poder fazê-lo?” (LEJEUNE, 2004, p. 194) (tradução nossa). Não se pode esquecer que a leitura dos relatos vai atrelada a uma intenção de conhecer, e, portanto, o leitor/pesquisador deve, segundo Devillard(2004), adotar uma dupla postura: “[...] o investigador está obrigatoriamente confrontado a assumir uma dupla perspectiva. De um lado, tem que ‘levar a sério as palavras das pessoas’, e por outro ‘distanciar-se delas’.” (DEVILLARD, 2004, p. 167) (tradução nossa)

Deve-se tomar “[...] precauções que guiem nosso uso do material discursivo, incluído os relatos onde prima uma intencionalidade biográfica. [...]” (DEVILLARD, 2004, p. 170) (tradução nossa). A primeira delas parte do fato de que transformar a ação exercida em palavras não é algo fácil e evidente, pela dificuldade de relatar o vivido com modalidades de expressão pré-determinadas. Assim, o leitor deve recordar que não dispõe ao mesmo tempo das “ações primitivas” e das suas “representações sucessivas”, mas que seu objeto de investigação está limitado “começando pelo desconhecimento direto da experiência original, sua codificação e as progressivas redefinições pelas quais passou. (DEVILLARD, 2004, p. 170) (tradução nossa). Outra dificuldade também apontada por esta autora é a impossibilidade de reconstituir os processos de eleição/decisão, sendo os relatos autobiográficos um acesso aos resultados dos mesmos e não ao processo.

Tão importante quanto refletir em como “enxergar” o não dito, é pensar em como vamos interpretar os dados que se apresentam, “[...] os textos ou os documentos arqueológicos, inclusive os mais claros em aparência ou os mais agradáveis, só falam quando se sabe interrogá-los.” (LAHIRE, 2004, p. 42). Assim que a tarefa do *bricoleur* é ir arrumando estes dados para fazer as perguntas pertinentes, porque mesmo que os informantes nos contem episódios de suas vidas com esquemas cognitivos similares, “segue sendo tarefa do investigador definir a metodologia a seguir: o tipo de dados requeridos em função do caso, e como sistematizar sua obtenção e tratamento.” (DEVILLARD, 2004, p. 165)(tradução nossa)

Devillard(2004) distingue quatro tipos de achados que se pode perseguir: (1) Compreender o ponto de vista subjetivo dos agentes sociais, suas interpretações das ações e sucessos; (2) Identificar as idéias e representações comuns, assim como os esquemas cognitivos que as organizam; (3) reconstruir feitos passados (sucessos de índole coletiva, ações e decisões); (4) reunir informações que ajudem a situar no espaço sócio-histórico e a compreender/explicar a prática presente (tanto discursiva como não-discursiva): trajetória, circunstâncias, contexto, etc. (DEVILLARD, 2004, p. 164).

Com algumas interrogações na mente, como estas e outras tantas mais que se apresentarão conforme o interesse da pesquisa, ou da ação pedagógica, o investigador parte para a escuta/leitura da (auto)biografia, interagindo com ela e ao mesmo tempo distanciando-se, buscando *temas geradores* que reflitam o sofrimento, a alegria, as dúvidas, a melancolia, o medo, a aprendizagem, a raiva, o gesto, a fragilidade, a natureza e a cultura, o local e o global, o auto-exame, a tolerância, a compreensão, a ética. Enfim, expressões de vida, neste amálgama de razão e emoção transformado em palavras, que como as peças de um caleidoscópio possam se configurar de inúmeras maneiras, iluminando uma ação pedagógica que se conduz pelo desejo de distinguir, mas não de separar.

A biografia educativa: uma metodologia para a (auto)formação

O Ministério da Saúde, bem como os especialistas em educação em saúde consideram a educação freireana como uma tendência especialmente promissora para o trabalho educativo nesta área do conhecimento. No entanto, na realidade dos serviços, seja na promoção da saúde, na assistência curativa ou na reabilitação, a educação raramente é feita seguindo estes pressupostos, tendo em sua maioria, o modelo que Paulo Freire chamou “educação bancária”, no qual os especialistas falam ao povo, que deve ouvir seus ensinamentos e supostamente repeti-los na forma de uma prática saudável de vida.

Certamente há desejo em implantar práticas mais dinâmicas, mais participativas, mas se esbarra no problema da formação. Durante anos estes profissionais são treinados através de uma educação tradicional, prática que simplesmente reafirmam/repetem em seu trabalho, como seria o esperado. Por isso,

a formação permanente, e a política proposta pelo governo para os profissionais de saúde, pode ser de significativa importância na formação destes profissionais, visando a transformação de suas práticas. O movimento que considero importante é aquele na qual primeiramente os próprios profissionais sejam apoiados no repensar suas práticas, para posteriormente sentirem-se aptos a realizar uma atividade educativa em busca da autonomia para o usuário.

Creio que um enlace desta metodologia de Paulo Freire com a idéia de Biografia Educativa (JOSSO, FINGER, DOMINICÉ), pode resultar na construção de uma metodologia que permita esse avanço na reflexividade dos profissionais dando espaço para uma possível modificação de suas práticas junto à população, uma vez que as metodologias expostas aqui poderão ser utilizadas também no trabalho de educação em saúde.

Os passos metodológicos da Biografia Educativa são relatados por JOSSO (1988) no texto *Da formação do sujeito ao sujeito da formação*, acerca da experiência realizada na Secção das Ciências da Educação da Universidade de Genebra pela equipe GRAPA (Grupo de Investigação sobre os adultos e seus processos de aprendizagem).

A primeira etapa se chama “A formação em questão”, na qual o interesse primordial é discutir a formação. É introduzida uma abordagem crítica das metodologias de investigação em ciências humanas e em ciências da educação, o posicionamento dos profissionais acerca da investigação que perseguem sobre a formação, bem como a discussão sobre os espaços e a formalização da formação. Outro ponto importante abordado neste momento é o da primazia do sujeito que aprende na elaboração de um saber sobre sua formação e as suas aprendizagens. Termina esta etapa com a produção individual de um texto de uma página, no qual cada um traduz, em sua linguagem peculiar, a problemática que foi apresentada e discutida. Josso (1988) explicita as razões:

[...] consideramos que quando o educando define por si mesmo o interesse ou os interesses de conhecimento que o fizeram preferir este seminário a outro qualquer se situa como sujeito da aprendizagem em curso. Por outro, esta produção abre o caminho ao esforço de flexibilidade exigido ao longo do seminário, [...] que

permitirá ao educando ser sujeito e objeto de sua investigação, por efeito da distanciação que implica a escrita do que foi pensado através dos debates com o grupo e com os animadores. (JOSSO, 1988, p. 40-41).

A segunda etapa, chamada “À descoberta da singularidade dos percursos de formação”, cada participante apresenta oralmente o seu percurso de formação ao grupo, que busca intervir no sentido de ampliar a compreensão do sujeito sobre alguns pontos que carecem de uma maior reflexão. Posteriormente a narrativa será registrada na forma escrita. Esta etapa visa “conhecer e compreender os significados que cada um atribui ou atribuiu em cada período da sua existência aos acontecimentos e situações que viveu.” (JOSSO, 1988, p. 42)

A terceira etapa, “Dos percursos de formação aos processos de formação”, ocorre a reflexão sobre o percurso de formação. Desta vez a narrativa é trabalhada para compreensão de dois pontos: 1) a dinâmica do sujeito na forma como realiza suas escolhas ou de orientar a sua existência em cada período. “[...] tentamos que o sujeito explicita as transformações que operou através das aprendizagens e conhecimentos específicos dos contextos (situações, acontecimentos, interações e atividades) de cada período.” (JOSSO, 1988, p. 45). e 2) a apreensão dos temas com os quais o sujeito entrou em confronto nas suas escolhas, orientações e reações. “O nosso objetivo é compreender os “motivos” [...] através dos quais se manifestou ou tomou forma a dinâmica do sujeito.” (JOSSO, 1988, p. 45)

Importante destacar que este mesmo processo foi vivenciado na disciplina “Narrativas autobiográficas, gênese e percurso da formação docente”, oferecida em 2004, pela Profa. Dra. Maria da Conceição Passeggi, na Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na qual um grupo de professores de ensino superior relatou suas experiências, tendo sido feitas pequenas modificações em relação à metodologia anteriormente citada: fizemos primeiro um estudo sobre a importância do método autobiográfico, depois todos os participantes contaram sua trajetória formativa, sendo as sessões filmadas. Após cada sessão os participantes interrogavam ao expositor as questões que aguçaram à sua curiosidade acerca da formação. Posteriormente as fitas foram entregues a cada participante para que transcrevesse a sua fala e em seguida elaborasse um

texto no qual o sujeito procurasse identificar o que havia sido realmente significativo em sua formação, os momentos que Josso(1988) chama “momentos-charneira”. Ao final o grupo discutiu a importância do trabalho realizado para sua prática como educador reflexivo, tendo se revelado uma experiência significativa e passível de ser repensada para ser utilizada nas mais diferentes categorias profissionais.

Neste capítulo tratei de analisar a reflexividade como idéia e como ação, mostrando a Educação Permanente como um fator primordial para o exercício da mesma e tomando a pedagogia de Paulo Freire e o método autobiográfico como elementos importantes para o nutricionista, como formador e como indivíduo em formação, dentro desta perspectiva reflexiva.

A seguir relato minha experiência de trabalho com a autobiografia alimentar, apresentada como elemento desencadeador da tese que agora defendo de que o método autobiográfico, aliado à pedagogia freireana e iluminado por um referencial complexo, pode ser tomado como uma ferramenta importante para o trabalho educativo em saúde. Busco demonstrar também a exuberância dos dados revelados nos escritos autobiográficos e apresento alguns eixos norteadoras considerados por mim como relevantes para o trabalho de educação nutricional, dentro de uma perspectiva complexa.

Comer, (re)lembrar, aprender e ensinar

Reminiscências que brotam como *temas geradores*

Nossas categorias de saber ainda são muito rústicas e nossos modelos de análise por demais elaborados para permitir-nos imaginar a incrível abundância inventiva das práticas cotidianas. É lastimável constatá-lo: quanto nos falta ainda compreender dos inúmeros artifícios dos “obscuros heróis” do efêmero, andarilhos da cidade, moradores dos bairros, leitores e sonhadores, pessoas obscuras das cozinhas. Como tudo isto é admirável! (CERTEAU, GIARD, 1996, p. 342)

Narrativas e formação: revisitando a comida

O alimento sempre foi tema de grande importância na minha vida, como acredito seja na de muitas pessoas. Dele me apropriei não só para o regalo, mas também como instrumento, uma ferramenta que me permitiu pensar o mundo, no âmbito da filosofia, educação, ecologia, ética etc. Do seu estudo fiz-me profissional, mas minha relação com ele é principalmente permeada pela memória, a qual constantemente se faz presente quando um alimento que fez parte do meu passado participa das minhas refeições, quando o vejo num supermercado, na feira, quando conto histórias aos meus filhos, quando os preparo etc. Essas reminiscências gustativas refletem as emoções que povoam o meu ser no mundo.

Quando olho para minha infância lá está ele como elemento central. A alegria foi apresentada a mim através dos delicados docinhos de aniversário tão diferentes dos atuais: cajuzinhos, cenourinhas, doce de batata doce carinhosamente feitos por minha mãe. A dedicação, o afeto, a admiração pelo trabalho lento e laborioso foram expostos no vestido manchado de minha avó, colorido num tom que hoje me pergunto se era vermelho ou arroxeadado ao fazer a sua incomparável geléia de amoras. A força, o cuidado, o zelo, meu avô mostrou-me com sua horta inigualável, donde eu tirava os ingredientes para fazer as receitas da revista "O Cruzeiro" que tão caprichosamente, menina, guardava e ainda hoje trago junto com uma pasta elaborada especialmente com colagens das belas fotografias que as acompanhavam. A modernidade apareceu para mim travestida no cachorro-quente com muita mostarda comido mensalmente nas Lojas Americanas, quando minha mãe recebia pagamento, tão forte símbolo que mesmo nos tempos de macrobiótica radical era o alimento do qual não podia resistir e caía em tentação. A tristeza, essa se apresentou muitas vezes: na ceia de natal com gosto de cansaço, confeccionada às pressas fruto do 13º sempre atrasado. A bondade conheci com uma francesa, patroa de meu avô, "madame" delicada, refinada, que sabia sutilmente satisfazer nossos estômagos levando queijos enormes, lascas de doce, tortas salgadas para seu lanche petiz e se recusando a levar as sobras. Na adolescência o amor e com ele os pães feitos com o namorado e os bolos a ele dedicados. A maçã do amor e a uva da paixão, comidas no Domingo no parque. A universidade, o bandeijão. A macrobiótica, o arroz integral feito no alojamento. A vinda para Natal, o estranhamento do feijão verde, carne também verde e da tapioca. A viagem de trem

para Macau comendo grude cheirando a fumaça. Meu restaurante natural, sinônimo dos grandes amigos que tenho em Natal. A afinidade, o aconchego, do pastel integral com filme de arte nos domingos à tarde. A maternidade, o prazer de amamentar, de alimentar e de ver toda essa história começar outra vez... afinal essa é a história sem fim da humanidade.

A relação entre alimento e emoção para mim é espontânea e natural. Nesse trabalho sobre biografias alimentares reside a tentativa de inscrevê-la como um artefato científico e colocá-la no patamar de instrumento pedagógico. A seguir relato os passos dados neste sentido.

A autobiografia alimentar como elemento deflagrador de *temas geradores*

Lendo e relendo as autobiografias, agora com o olhar da pesquisadora sobrepunhando o da professora, encontrei alguns elementos preciosos para investigação. De certo que aqui não pretendo (nem posso) esgotar as possibilidades de trabalho reflexivo sobre estas autobiografias, uma vez que este vasto material pode servir de suporte para muitas análises que ainda se pode realizar. Os dados eram abundantes, efervescentes, exuberantes.

Comecei a observar os escritos pela tipologia. Havia materiais digitados e manuscritos, sendo que 20 pessoas preferiram escrevê-los à mão e as restantes optaram por entregar um trabalho digitado. Das 81 autobiografias, 42 tinham até 02 páginas, 33 de 03 a cinco páginas e somente 04 tinham mais de 05 páginas, sendo que destas, 03 foram manuscritas. Somente 02 autobiografias foram redigidas na terceira pessoa, as outras na primeira. Todas partiram do passado, mas 08 não chegaram ao presente, tendo cortado o relato em fases distintas da vida e 03 se projetaram até o futuro em forma de sonhos e esperanças de conseguir algum feito.

Quanto à memória, 34 começam seus relatos por fatos contados por alguém, como os eventos relacionados ao nascimento e amamentação, mas a maioria (47 pessoas) inicia a partir das suas próprias lembranças, sendo que 28 delas não especificam a idade que tinham quando do acontecido. Das 11 pessoas que mencionam a fase da vida cuja primeira lembrança alimentar ficou tatuada em sua memória, 07 se referem ao período pré-operatório (2-7 anos), 01 ao de Operações concretas (7-11 anos) e 01 ao das Operações formais (11 anos ou mais). O fato me

chamou atenção, pois quando Krause & Mahan (1991, p.292) fazem uma aproximação da teoria de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo em relação à alimentação e nutrição, classificam o período pré-operatório como aquele em que o “Comer torna-se um centro menor de atenção do que o crescimento social de linguagem e cognitivo”. Segundo penso, este dado encontrado vem fortalecer a idéia da alimentação como uma prática sustentada na sociabilidade e como uma forma de linguagem na qual o homem se anuncia ao mundo.

Quanto à nomenclatura do escrito, somente 04 pessoas colocam títulos em suas histórias, que foram: “A História que cada um sabe contar”, “A História da minha vida”, “Minha vida e o meu alimento”, “Meus alimentos em vinte e dois anos”.

Como mais um passo em direção a meu intento, que é mostrar a fecundidade do uso da autobiografia alimentar como elemento de pesquisa e formação, apresento a seguir 05 relatos completos para dar voz às nutricionistas, ainda alunas quando escreveram as autobiografias alimentares e que hoje se encontram formadas e exercendo a profissão. Chamei-as pelos nomes fictícios de Lana, Norma, Inês, Sophia e Virgínia. Suas autobiografias alimentares foram tomadas como um eco capaz de repercutir não somente suas vozes, mas o que os humanos pensam e sentem sobre sua vida alimentar. É a partir deste olhar singular que podemos tentar chegar ao universal. Das 81 que li, escolhi estas cinco. Os mesmos temas tratados aqui estavam presentes em muitas outras, que da mesma forma poderiam ter sido tomadas para este intento. Aí entra a subjetividade mesclada à objetividade. Sei dizer apenas que interagindo com estes cinco escritos eles se tornaram mais fortes no meu raciocínio e em meus sentimentos, por isso estão aqui, ajudando-me a explicitar temáticas que vejo como relevantes ao trabalho educativo na nutrição. Anuncio ainda, ao lado dos nomes, os títulos que daria eu a esses escritos, que obviamente, foram os elementos de seus discursos que mais chamaram minha atenção e que me ajudaram a pensar. Estas autobiografias, e sua exuberância de motes para o trabalho educativo em nutrição, junto com o referencial de educação que fui construindo, me levaram a alguns eixos, que considere relevantes para o trabalho em educação nutricional, que apresentarei em seguida.

A sociabilidade educando para o prazer de fazer. A narrativa de Lana

Lana era uma aluna do olhar brilhante, vivo. Dona de um sorriso franco, menino e suave. Diziam ser possuidora de um grande talento culinário. Era a referência da turma no preparo de bolos. Todos diziam que eram inigualáveis e em todas as oportunidades que este preparo era necessário ela se encarregava de prepará-los, como em uma visita que fizemos a uma creche na qual levamos tipos de alimentos com vegetais passíveis de serem melhor consumidos pelas crianças. Fez um bolo de cenoura inesquecível!

Inicia sua história falando da importância da comida em nossas vidas e da saudade que se apresenta quando nos detemos a relembrar fatos passados relacionados com nossa história alimentar. Curiosamente se surpreende relatando a lembrança de algo acontecido em idade muito precoce e se admira de ter ainda guardado na memória um gesto materno realizado nesta fase. Vale salientar a imersão feita pela mãe na dupla aplicação no sentido de uma palavra, gesto este que deve ter intrigado a menina, em fase de aquisição da linguagem como forma de inscrever-se no mundo, o que pode ter construído estas marcas de forma tão significativa:

Há uns vinte anos atrás eu morava em Natal, tinha aproximadamente dois anos e alguns meses e neste período minha irmã nasceu, e então tinha ciúme de ter que dividir minha mãe. Lembro que um certo dia à tarde, que estava aos prantos, e minha mãe deu-me uma raivinha e disse-me que era para passar a raiva. Acho interessante que eu era tão pequenina e tenho na lembrança como se fosse hoje.

A definição da natureza inata ou aprendida do gosto já provocou muitas reflexões. Flandrin (1995) nos lembra que para Saint-Évremond o gosto era algo que não se podia aprender ou ensinar, nascia com o indivíduo e que o Dictionnaire de Trévoux dizia que o gosto pode até aperfeiçoar-se graças aos conhecimentos, mas estes por vezes também o deturpam, de modo que se pode afirmar que o gosto é o julgamento da natureza. Giard (1996, p. 250), afirma que “comer serve não só para manter a máquina biológica do nosso corpo, mas também para concretizar um dos modos de relação entre as pessoas e o mundo, desenhando assim uma de suas referências fundamentais no espaço-tempo.

Traçando sua história, Lana revisita o gosto lembrando de um alimento preferido da infância, que até hoje perpetua em seu paladar. Voltar a este hábito, mesmo esporadicamente, é relembrar o sabor que morava na meninice e manter este elo espaço-tempo-sabor dentro de uma mesma existência. Nota-se, contudo, que esse paladar revisitado parece já sofrer a sanção dos saberes adquiridos, quando faz questão de afirmar a esporadicidade do feito:

Depois me mudei para Ceará Mirim porque minha mãe foi transferida e também porque meu pai já trabalhava lá. Nessa época o que eu mais gostava de comer era banana machucada com leite ninho e nescau, acho que comia por dia umas cinco bananas, até hoje de vez em quando ainda como, mas só de vez em quando.

O contato com o meio ambiente também é revelado por Lana como um elemento que suscita a lembrança de sabores, que neste caso ultrapassam o sentido da gustação, e invade paladares outros. Seu texto se ilumina e o que chama de “riqueza”, denotando valoração, são os gostos e os fazeres mais simples de uma vivência.

Na época das férias, e até mesmo feriado, sempre íamos para Caicó, fazenda de meus avós maternos. Lá a riqueza era grande, pela manhã tomava banho no rio, chegava em casa, almoçava e depois ia para o alpendre do armazém brincar com minhas primas e as outras crianças de lá, na hora do lanche, mais ou menos 15 horas, íamos para o curral tomar leite que era uma delícia, no jantar comia coalhada com rapadura e mais leite com arroz de leite do sertão com carne assada na brasa.

Observar os rituais de preparo dos alimentos, de acordo com épocas de colheita, festas, momentos especiais ou cotidianos, inicia a criança aos elementos significativos da cultura alimentar, Constitui-se na conquista de um aprendizado que não se limita à aquisição de técnicas de preparação, mas uma oportunidade de *aprender a ser* e *aprender a viver junto*. Fortalece-se nesta vivência os laços entre as pessoas do grupo ao mesmo tempo que paulatinamente se vai cultivando um paladar moldado também na afetividade. “É mais lógico acreditar que comemos nossas lembranças, as mais seguras, temperadas de ternuras e de ritos, que

marcaram nossa primeira infância.” (GIARD, 1996, p. 249-250). Lana relata momentos de fazer junto que resultam em paladares inusitados, inesquecíveis, e que tiveram espaço relevante em sua história:

Quando era época de milho verde é que era bom, porque passávamos a tarde fazendo comida de milho (canjica, pamonha e bolo), ou melhor, eu passava a tarde atrapalhando. Minha avó fazia um bolo de milho mais delicioso do mundo. Comia tanto que minha barriga ficava dura. Minha mãe vive tentando fazer igual, mas nunca conseguiu e até hoje morro de saudades porque desde que ela se foi nunca comi um bolo igual aquele. Tinha dia que íamos comprar queijo na casa de um primo da minha mãe, e quando chegávamos lá estava ele tirando o queijo do tacho e a gente com umas colheres esperando para raspá-lo, pois esta é a melhor parte do queijo.

A iniciação culinária se dá fundamentalmente no seio familiar, onde a criança prova não somente os sabores como também a oportunidade de vivenciar as intrincadas relações que se estabelecem dentro de um grupamento humano, nos quais se evidenciam a harmonia, a gentileza, mas também, muitas vezes, momentos de conflito. Reordenar estes elementos faz parte de um estar no mundo que vai levando a criança a adquirir saberes que extrapolam técnicas. Lana relata um episódio assim:

Já em Ceará Mirim eu ia com mais freqüência para a casa dos meus avós paternos, pois moravam vizinhos. Eu adorava ir para lá porque tinha uns tios solteiros e uma tia que fazia tudo que eu pedia. Ela gostava muito de cozinhar e sempre me chamava para ajudar. Uma lembrança bem engraçada que tenho dela é que uma tarde quando estava lá, ela foi fazer um lanche para mim, e de uma hora para outra ela e meu tio pegaram uma briga. Quando eu vi foi o liquidificador voando para dentro do banheiro, que não era forrado, e o pior é que lá se ia meu lanche.

A presença da criança na cozinha é imprescindível e deve ser incentivada. “Tirar a criança da cozinha é condená-la a um exílio que a afasta dos sonhos que jamais conhecerá. Os valores oníricos dos alimentos se ativam quando se acompanha sua preparação [...]. Feliz o homem que, em criança, ‘ficava em volta’ da dona de casa.” (BACHELARD apud GIARD, 1996, p. 259). A nascença do talento de Lena, agora quando adulta, de fabricar bolos deliciosos, é relatada em sua

história alimentar, no qual se percebe a origem da aquisição da técnica mesclada com a afetividade em torno de tal preparação. Foi uma habilidade moldada por horas dentro de uma cozinha, através de uma observação tenaz do modo de preparar associada à percepção dos paladares daqueles que são significativos para sua existência. Os dois elementos se mesclaram, ficando evidente na origem do desejo de aprender esboçado pela menina.

Sempre que a empregada fazia bolo eu pedia para ajudá-la. Minha ajuda se resumia em ficar olhando como ela fazia e ficar segurando a bacia para não cair. Sempre que íamos visitar meus avós de Caicó levávamos bolo, pois minha avó gostava muito, e hoje, mesmo depois de sua morte, continuamos levando, só que para meu avô, que também gosto muito dele. Eu e minha irmã comíamos o bolo em um dia. Nesse período eu era bem gordinha, mas nem me preocupava, pois ainda era uma criança.

Lana relata o caminho percorrido entre a menina comedora de bolo, gulosa à adolescente preocupada com a forma do corpo, que transfere o prazer encontrado no comer para a busca de uma estética admirável. Esta procura é nutrida pela aceitação das informações que encontra junto às pessoas de seu convívio e pela própria mídia. Mas vale ressaltar, que pelo relato de Lana, ainda é o alimento, nesta fase, um apelo forte ao seu equilíbrio emocional, à manutenção das relações sociais, do afeto. Este fato é ilustrado pelo oferecimento de um alimento, pelo seu avô, num momento de discórdia, “como se falar da comida outrora oferecida e partilhada fosse sua única maneira, pobre e pudica, de reviver a doçura do passado e a ternura dos rostos amados.” (GIARD, 1996, p. 256). Ao ler esse evento relatado por Lana, lembro da idéia de que só comemos juntos se estamos em harmonia com o outro. Cascudo (1967) nos lembra como exemplo desta característica o fato de que em 1953 se reuniam os representantes da ONU e os sino-coreanos. Os rodeavam bandejas de frutas que não foram tocadas pelas “altas patentes debatentes”, pois comer representaria uma forma de entendimento. Só puderam saborear as frutas com a assinatura da paz. Lembra ainda que os telegramas informavam a existência das frutas, mas nenhum explicava a teimosia da recusa.

Quando começou a fase da adolescência passei a me preocupar com a aparência, tinha psicose por calorias, só comia torradas integrais, margarina, *shakes* milagrosos e ainda corria, caminhava, jogava e nadava, mas não era satisfeita com meu corpo, porque realmente ainda era um pouco gordinha, mas estava emagrecendo. Tudo que as pessoas diziam que emagrecia eu fazia, e ainda usava de tudo na pele para evitar que envelhecesse. Imagine, eu com uns 12 para 13 anos me preocupando com o envelhecimento da pele. Teve uma vez que passei mamão, porque tinha lido uma entrevista de Xuxa e ela tinha dito que passava e que era muito bom.

Nesse período eu brigava muito com minha irmã, ainda brigamos, só que menos. E um dia estávamos na casa dos meus avós paternos brigando, e meu avó chegou com um chocolate para mim e outro para ela com a preocupação de nos acalmar. E consegui. Paramos de brigar só por causa dele.

A comensalidade, ou seja, o ato de comer em companhia de outros, caracteriza as relações estabelecidas com o alimento pelos seres humanos. “Nós não nos sentamos à mesa para comer, mas para comer junto.”, nos ensina Plutarco. Segundo Savarin (1995) o prazer de comer e o prazer de estar à mesa são duas instâncias que articulam natureza e cultura. O primeiro envolve a fome, a necessidade, o segundo a reflexão, a inteligência e os requintes da civilização. Esse hábito, uma vez cultivado, torna-se de fundamental importância para os integrantes de um grupo, se constituindo numa ausência sentida caso a mesma se dissipe. Lana deixa muito clara a falta que sente desses momentos de digestão e emoção conjuntas, quando fala do avô.

Hoje sinto muito sua falta, principalmente na hora de fazermos as refeições, pois quando estávamos todos à mesa ele não parava de fazer brincadeira, ele era muito engraçado. Já faz cinco anos que ele e minha avó de Caicó morreram e até hoje sinto muito a falta deles, principalmente quando vou para a casa deles. É como se tivesse faltando alguém.

Lana diz querer dar “um passo maior” e começa a relatar a época atual, como estudante de nutrição. Assim como algumas outras alunas, fala da dificuldade que enfrenta na articulação entre o saber adquirido e a mudança efetiva das práticas alimentares, mostrando que só o aumento do conhecimento racional não resulta numa alteração do comportamento alimentar. As questões relacionadas ao fator tempo, estilo de vida moderno, parecem ser usados para legitimar a não adoção de

práticas alimentares adequadas por parte das estudantes, que possuem, depois de três anos e meio de curso, um conhecimento científico considerável sobre nutrição. Interessante observar que no dizer de Lana também fica clara a dificuldade das pessoas adaptarem-se à comida feita em larga escala, com sabor de impessoalidade, mesmo que as mesmas estejam nutricionalmente equilibradas. Essa contradição entre o alimento feito dentro de padrões científicos aceitáveis e o bom para comer merece ser pensada. O gosto se impõe à razão e saber articular estes dois elementos parece ser tarefa importante.

Vou para minha época de faculdade e de Nutrição, que parece muito comigo. Por incrível que pareça é uma época que me alimento mal, pois saio de casa muito cedo, mal tenho tempo para almoçar, às vezes fico direto na faculdade e não gosto da comida do restaurante universitário. Então, faço um lanche pra agüentar chegar em casa no fim da tarde e comer em paz. No final de semana fico muito feliz, pois mato a saudade da comida de minha mãe, que cozinha muito bem e que adora inventar pratos, e eu também boto a mão na massa.

No seu discurso percebe-se a tentativa de buscar um equilíbrio alimentar, mas as dificuldades visivelmente são oriundas da necessidade de estar socialmente, de desfrutar da comensalidade. Lana apesar de viver nestes dois domínios (prazer e saber) procura, ainda que segundo ela de forma incipientemente, estabelecer limites entre estas duas instâncias. Como fazê-lo parece ser um aprendizado a desenvolver.

Eu e meu namorado comíamos muita porcária. Hoje em dia estou tentando mudar um pouco isso, mas estou vendo que é muito difícil, pois são muitos churrascos e muitas pizzas aos domingos, que são sagrados. Mas tenho consciência de não exagerar, pois a palavra que rege uma vida saudável é a moderação.

O final do texto de Lana poderia surpreender a cientistas e técnicos, uma vez que nele a formação universitária e o saber científico parece ser colocado em segundo plano sendo enaltecida em primeira ordem a habilidade de cozinheira, a ação como culinária e o aprendizado vivenciado ao longo da vida. É a partir desse

lugar que fala, não assumindo o discurso da nutricionista. O curso de nutrição é visto como um complemento para o seu talento, mostrando que através deste o conhecimento sobre alimentos possibilitou a introdução de novos elementos em sua dieta.

Acho que não tive apenas um motivo para gostar de cozinhar, ou seja, tem várias pessoas que contribuíram para isso, e acho que meu curso veio para complementar essa minha vocação, pois há um certo tempo não suportava comer algumas frutas e hortaliças e hoje como e nem sinto nada, acho até muito gostoso.

A afetividade formadora. A narrativa de Norma.

Norma era uma aluna participativa, bem articulada, sendo permanentemente questionadora em relação ao curso, a profissão e ao currículo. Esboçava maturidade. Parecia padecer de uma certa inquietação em relação ao fato de ser futuramente profissional de saúde e estar na condição de fumante. Trazia sempre à baila esta discussão, provocando o diálogo acerca da autonomia do sujeito, poder fazer escolhas menos saudáveis de acordo com seus desejos.

Os elementos desencadeadores da história alimentar de Norma são as idéias de aprendizagem-maturidade-emoção. Menina pobre, filha de feirantes, ela relata o despertar cotidiano. Acordava muito cedo, pois os pais saíam para o trabalho e não podiam deixar os filhos em casa sozinhos, sendo então levados para a casa de uma tia, que ao que parece trabalhava na confecção de salgadinhos. Essa vivência que poderia ser recordada como um sofrimento foi transmutada em alegria pela presença do alimento. Como a xícara de chá de Proust o olfato é o sentido chamado ao despertar da memória, que como em Lana, também a surpreende, ao chegar de tempos tão distantes:

Acorda! Acorda! Chamava minha mãe às 4 horas da manhã, hora de irmos, eu e minhas irmãs, para a casa de minha tia esperar a condução escolar, pois meus pais iam para a feira trabalhar. O cheiro na casa de minha tia era de salgadinhos espetaculares: risoles, coxinha, bolinhos de carne, que eram oferecidos a mim e às minhas irmãs mais novas. Salgadinhos estes que não via a hora de poder

degustar. Acordar cedo já não era tristeza e sim alegria. Lembrança essa, tão presente em minha memória apesar da pouca idade.

A iniciação culinária de Norma se deu através do lúdico, das brincadeiras infantis. A criança ao tomar parte do mundo vai tecendo experiências em relação ao espaço que a circunda. Experiências estas que se repetem há milhares de anos, mas que todas as pessoas atualizam, de forma que acontecem como algo que conjuga o comum e o inusitado. “O gesto só dura enquanto durar sua função de utilidade, sustentado pelas milhares de reatualizações de seus praticantes [...] só é refeito se [...] ainda for de necessidade real em vista do esforço que exige.” (GIARD, 1996, p. 273). A experiência estética citada por Norma é um claro exemplo deste fato. Ao buscar elementos para iniciar-se na preparação culinária, a criança não busca somente apreender o encontro com o sabor, ou com a técnica de preparo, mas captar um acontecimento cotidiano e impregná-lo de elementos propiciadores da transformação do contumaz em beleza, em deleite sensorial para além do gustativo, que alimenta os desejos e os sonhos.

Em frente à minha casa tinha um grande terreno baldio, onde brincava constantemente de casinha, pegava escondido de minha mãe uns retalhos de cor amarelo-ouro e pendurava entre as bananeiras para fazer as cortinas. Costumava descascar aquelas maravilhosas mexericas *pokan* e abrir em um pratinho como se fosse uma flor e por cima esmigalhava bolacha maisena, e dividia a minha alegria e meu pratinho favorito com meus amiguinhos de infância. Acho que foi nesse momento que comecei a ter paixão pela culinária.

O lúdico foi moldando um saber fazer, de forma que, na adolescência, dominar a técnica de preparação de algumas especialidades culinárias já garantia êxitos na vida social, o exercício da liberdade e o compartilhamento de prazeres.

Minha adolescência foi marcada com latinhas de patê, macarrão, pão e leite em pó. Faziam parte da minha liberdade, época em que colocava a mochila e a barraca nas costas e ia acampar todos os fins de semana no litoral norte de São Paulo, mais especificamente na praia de Santiago e Trindade. O banquete e a festa aconteciam quando fazia uma de minhas especialidades: bolo feito na areia coberto com lenha e folha de bananeira. Delícia dos deuses e principalmente da moçada.

Mas a suavidade desta relação com a cozinha ia se modificando à medida que o peso da responsabilidade apresentava-se. A necessidade tatuada no ser pelas condições de existência deixou marcas profundas e Norma traz a importância maior da proximidade com a culinária para este momento.

Minha maior lembrança de contato com alimentos e desta vez, não por prazer, mas por necessidade, foi quando perdi meu pai e minha mãe foi trabalhar no Japão. Por certo sabia fazer alguns quitutes, mas nada parecido com refeição. Porém não tinha jeito, ou eu aprendia a cozinhar, ou aprendia a cozinhar.

Um fazer necessário foi se impondo no cotidiano. Os registros múltiplos arquivados durante anos de vivências no espaço destinado ao preparo dos alimentos foram acessados.

A cozinha pode ser o abençoado lugar de uma doce intimidade, conversas sem nexos travadas a meias-palavras com a mãe que vai e volta da mesa para a pia e da pia para o fogão, com as mãos ocupadas mas o espírito disponível e a palavra atenta a explicar, discutir, reconfortar. (GIARD, 1996, P.259)

Norma foi, paulatinamente, integrando na sua prática culinária aquele saber feminino registrado, e conta um episódio oriundo destas “meias-palavras” ditas por sua mãe enquanto trabalhava na cozinha. Vale salientar aí a força da linguagem expressa neste relato. Segundo Giard (1996, p. 252) “Todos os prazeres da boca são duplamente sujeitos às leis da oralidade: como absorção do alimento [...] e como suporte de uma atividade profusa da linguagem, prazer da fala, que descreve, nomeia, distingue, matiza.” Interessante notar a fragilidade do elemento visual nesta experiência e a força das palavras, pois mesmo afirmando que “via” sua mãe fazer, foi o verbo, através da fala materna enaltecendo o elemento diferenciador de sua preparação, que desencadeou o registro e as conseqüências do equívoco na preparação.

Minha primeira tentativa foi quando resolvi fazer um nhoque, vi algumas vezes minha mãe preparar e aquela frase “meu nhoque é de batata e não de farinha” ficou na minha mente. Peguei algumas batatas, só batatas, cozinhei, amassei e fiz várias bolinhas, e coloquei a água pra ferver. Minha irmã chegou da faculdade e ficou tão alegre quando disse que tava fazendo nhoque. Bom, então lá fui eu, jogar aquelas bolinhas de batata tão bem feitinhas na água fervente, mas como não coloquei farinha pra dar liga, o meu nhoque virou um grande purê aguado. A felicidade se transformou rapidamente em tristeza.

O peso da responsabilidade de ser adulto foi entrando na vida de Norma pela porta da cozinha. Conta ela a experiência do seu primeiro trabalho e o reflexo do assumir esta adulez, expreso pelas modificações que se impôs via mundo alimentar.

Recordo que na época do meu primeiro emprego já sabia cozinhar algumas refeições mais simples e todos meus amigos eram mais velhos, trabalhavam e levavam consigo uma marmita de alumínio. Relacionei então, como não poderia deixar de ser, na minha pureza adolescente, marmita com maturidade. Então, se eles levavam, porque eu também não podia levar? Antes de dormir, lá ia eu para a cozinha preparar então a minha marmita da responsabilidade e maturidade.

Além disso, observava no metrô de São Paulo, todas aquelas pessoas lendo jornal, então lá ia eu também, comprava o jornal, não lia e colocava debaixo do braço como todas aquelas pessoas responsáveis. Quando descia do metrô, pegava um ônibus até o trabalho e perto da padaria algumas pessoas também responsáveis estavam saboreando seu café da manhã: pingado (café com leite) e pão fresquinho com manteiga. No dia seguinte, parei na padaria e pedi também o meu café da manhã da responsabilidade e maturidade.

Outro aspecto abordado por Norma em sua história alimentar é o enaltecimento dos “mimos alimentares” como elementos de estreitamento de laços afetivos. Os sabores compartilhados reforçam o grupo e contribuem para sua coesão. Compartilhar uma refeição significa também partilhar sensações.

Também na minha infância lembro de meu pai chegando todo feliz com uma porção de guloseimas, principalmente um chocolate “sensação”. E hoje, quando vou ao supermercado ou ao mercadinho e vejo esse chocolate, lembro da festa que fazíamos. Sinto tanta saudade de meu pai...

A presença do elemento feminino ligado à alimentação também é uma constante nas autobiografias. A necessidade de cooperação nos primeiros grupos humanos levou a uma divisão de tarefas em que o cuidado com os filhos, a coleta de alimentos e o seu preparo ficaram reservados à mulher. Com isso, a cozinha, em muitas sociedades, caracterizou-se como um espaço eminentemente feminino. À mulher está simbólica e historicamente ligada a tarefa de nutrir. Como mãe, mãe terra, revela a capacidade de dar, de multiplicar, de reproduzir a vida, amamentar, alimentar. Mãos-mães fazem uma ode à vida através da recriação diária do viver via oferta do alimento. Norma traz à luz a dedicação de uma destas tantas, em dois momentos, nas lembranças de infância na qual a dedicação materna era percebida mas não refletida e nos momentos atuais, na qual um novo olhar permite uma nova significação para um mesmo ato:

Lembro-me de minha mãe, forte e dedicada preparando o almoço, apesar de estar tão cansada, pois tinha acordado de madrugada para trabalhar e quando chegava em casa ia preparando o almoço de quase todos os domingos: macarrão, frango e salada de maionese.

Sinto isso quando vou viajar pra casa de minha mãe. No passado não conseguia enxergar o amor de dedicação que ela colocava em cada prato que fazia, e às vezes eu nem comia. Hoje, ao vê-la cozinhando, eu sinto quanto amor e carinho ela acrescenta em cada prato que faz exclusivamente para mim, e sinto muita saudade.

No rastro deste ensinamento materno, revivendo esta experiência tão feminina de nutrir, Norma segue os mesmos passos nos cuidados que dispensa a seu marido. Giard (1996, p. 264) falando das condutas alimentares remete à “proximidade íntima, corporal e afetiva com as práticas amorosas”. Cascudo (1967, p. 7) nos fala que “toda existência humana decorre do binômio estômago e sexo”. A importância dada a esta afetividade, expressa cotidianamente no fazer alimentar, faz, no âmbito doméstico, a mulher nutridora cultivada em Norma dominar, através

do emocional, a racionalidade da profissional de nutrição. Seu discurso pode ser considerado contraditório do ponto de vista científico, pois não se fundamenta nos princípios da ciência que estuda e domina tecnicamente. Do ponto de vista humano, no entanto, está fundado nos ensinamentos maternos e na idéia de que “amar o outro, desejá-lo, é alimentar-se dele e ao mesmo tempo saciar sua fome, uma fome simbólica à qual a fome real ou biológica dá passagem.” (CHATELET apud GIARD, 1996, 265). Seria possível conjugar estes dois registros?

Aqui, além de ter conhecido alimentos novos, conheci meu grande amor, e junto com ele acendi minha paixão pela culinária. Tão bom acrescentar em cada preparação que faço todo meu carinho e ternura. Resultado: pratos maravilhosos, degustados com um sorriso tão grande no rosto. Meu maior presente e minha felicidade.

É com tanto prazer que preparo todas as refeições que meu marido engordou 23 quilos em 03 anos de relacionamento. Ele diz que eu consegui realizar o seu maior sonho: ganhar uma enorme barriga. Chego então, à conclusão, que as grandes pitadas de amor que adiciono em cada refeição, significa para ele e para mim uma grande felicidade.

O corpo como suplício da identidade. A narrativa de Inês.

Inês era uma aluna de uma beleza ímpar. Seu rosto parecia moldado com a precisão de um artista e seu corpo completamente adaptado aos padrões de beleza ocidentais. Era por demais agradável nos relacionarmos com ela. Era participativa, sorridente, meiga, doce e me parecia feliz. Algumas vezes, como professora, surpreendi-me com a revelação de algum aluno. A autobiografia de Inês foi uma delas.

Começa seu escrito relatando uma experiência alimentar que a marcou na infância. A criança recebe a marca de sua cultura ao ser iniciada na utilização de alimentos característicos da sociedade da qual faz parte. Embora possua uma peculiaridade gustativa, a reação que demonstrar ao ingerir um novo alimento a ela oferecido servirá como um fator de integração social. Essa aprendizagem tácita, de não romper com as relações postas devido a uma reação de desaprovação do

paladar a um novo sabor, foi o elemento que emergiu na escrita de Inês ao rememorar sua história alimentar. Inicia seu texto falando da inigualável preparação materna, deixando também transparecer a dificuldade da criança em romper com os laços afetivos que se estabelecem a partir da aceitação de um alimento:

Minhas lembranças mais recentes são da época em que tomava mamadeira de farinha láctea, acho que tinha uns 6 anos de idade. Eu tomava uma quando acordava e outra seguramente antes de dormir. Minha mãe quem fazia, e só a mamadeira dela é que eu gostava. Era maravilhosa...Ninguém mais sabia fazer. Quando meu pai sofreu um acidente e minha mãe tinha que ficar no hospital, minha tia é quem fazia e eu ou engolia à força ou derramava na pia escondido dela.

A relevância de se alimentar a afetividade é lembrada por Todorov (1996) quando lembra que a necessidade de ser confortado não é substituída pela necessidade de ser alimentado. Exemplifica este fato citando a “célebre experiência de Harlow com dois macaquinhos: estes preferem um boneco-macaco que oferece o mesmo contato da mãe a um boneco que os alimenta, mas no qual não podem se esfregar.” (TODOROV, 1996, p. 74). A importância da mãe de Inês, como essa provedora de afetividade, aparece na história alimentar de forma significativa. Não é lembrada como aquela que cobra atitudes, mas como a que dialoga, faz acordos secretos e aos poucos consegue apoiar a filha para o redimensionamento de algumas práticas, transformando uma situação traumática numa experiência formadora.

Na menina Inês este apoio materno foi fundamental para um esforço feito no sentido de mudar hábitos, que foi impulsionado pela expressão de uma emoção vivenciada no espaço escolar: a vergonha. Berger (1985) nos mostra que a dificuldade de modificar uma ação tornada habitual se dá pelo fato de haver na repetição um ganho psicológico pelo estreitamento de opções que se instaura. Inês nos conta a paciência e o cuidado maternos ao ajudá-la a superar dificuldades relativas à mudança de hábitos.

Eu tomei mamadeira, infelizmente, até os nove anos de idade. Isso porque a vizinha da minha mãe tinha um filho que estudava comigo e ele soube que eu tomava mamadeira e falou para a turma inteirinha...Ai que vergonha! A turma zombou tanto de mim...Cheguei em casa

aos prantos, chateada com minha mãe e disse que nunca mais tomaria aquilo...E assim foi, os dias iam passando, noites eu não conseguia dormir, noites eu não agüentava e pedia pra minha mãe fazer. Mas nós tínhamos um trato de que quando isso acontecia ninguém poderia saber, pra todo mundo eu tinha largado a mamadeira...Até que eu parei definitivamente quando pedi pra minha mãe jogá-la fora...

A partir daí começavam os sufocos do meu café da manhã. Não conseguia comer nada, leite então nem se fala...Sentia enjoô e mal estar. Tive vários problemas na escola, pois estudava pela manhã e saía sem comer nada...Quando fazia prova, era certo eu passar mal e voltar para casa. Era um problemão para mim...Estudar no período vespertino foi a melhor opção, pois eu acordava mais tarde e com apetite. Aos poucos minha mãe foi conseguindo fazer eu comer melhor pela manhã.

O pai é uma figura que se ausenta de sua vida pelas peculiaridades do trabalho, mas no plano alimentar, em sua história, há uma inversão de papéis. Enquanto a mãe parece não operar com a rigidez costumeira em direção a hábitos saudáveis, o pai, segundo ela, se preocupava mais com o tema da qualidade alimentar. Vale ressaltar, no entanto, que essa preocupação com a saúde vinha acompanhada por modismos, e superavam os limites do que pode ser suportado dentro dos códigos alimentares de um grupo e que o “saudável” se revestia no inaceitável ao paladar. Inês conta o conflito vivido por estas incursões paternas na busca do salutar, mostrando que uma prática não habitual imposta não se caracteriza como um elemento formador. A experiência de ser obrigada a comer insetos foi marcante para a menina, pois na nossa cultura estes elementos não são “bons para comer”, embora Harris (1989, p. 192) afirme que “A razão pelas quais não os comemos não consiste no fato que sejam sujos e repugnantes; pelo contrário, são sujos e repugnantes porque não os comemos”.

Minha alimentação quando eu era criança não era das melhores...Meu pai que se preocupava mais, viajava muito e minha mãe, apesar de se preocupar, me deixava mais livre pra escolha de meus alimentos. Lembro como se fosse hoje, ela comprando massa de pizza e pão de batata na vizinha...Eu adorava... Era meu café da manhã e minha janta quase todos os dias...Hamburguer nem se fala, era uma festa na minha casa...As “baganas” como dizem, faziam muito parte da minha alimentação.

Quando papai chegava de viagem era com suas receitas, onde dizia para nós: “Isso é bom para a saúde, serve pra tudo!!!”...Lá vinha ele!!! Ou eu e minha irmã aceitávamos numa boa sem reclamar ou a briga estava feita...Um dia ele chegou com aqueles bichinhos do amendoim, dentro de um pote. Que nojo!!! Eu e minha irmã tínhamos que engolir aquilo todas as noites. O alívio só chegava quando mais uma vez ele partia para suas viagens.

Inês segue fazendo seu relato, mostrando que com o passar dos anos pôde entender melhor o vivido, e as preocupações estéticas começaram a se apresentar, mas embora os anos passassem e o conhecimento de mundo aumentasse, continuava a esboçar a mesma dificuldade em mudar hábitos:

Eu fui ficando mais velha, entendendo melhor as coisas...As preocupações com a estética chegavam, mas meus hábitos não mudavam. Apesar de controlar sempre a qualidade da minha comida, a qualidade não era tão boa.

A chegada na universidade foi tomada como uma responsabilidade, um peso, mais do que uma oportunidade de aprendizagem. Uma crise de identidade levou Inês a um desgaste psicológico, pela cobrança que fazia a si mesma em relação a identidade profissional de nutricionista, que deveria assumir futuramente. Surpreendentemente esta pressão não se manifestava em relação à competência profissional ou ao domínio dos conhecimentos científicos necessários ao exercício da profissão, mas era direcionada à responsabilidade de possuir um corpo dentro de um padrão estético instituído pela sociedade contemporânea.

Ao papel da moda e das representações coletivas vêm somar-se ainda outros fatores: o culto geral da juventude e da beleza, o medo da velhice e da morte, a imposição de cânones de beleza aos quais só um pequeno número pode facilmente conformar-se, a contradição entre o ideal de beleza consagrado (corpo magro e musculatura bem trabalhada) e a realidade completamente diferente do modo de viver (vida secundária, conforto, falta de exercício físico, recusa de trabalhos manuais), tudo isto impede a maioria das pessoas de sentir-se à vontade em seu próprio corpo, de aceitar sua imagem de imperfeição. Daí a crença pueril que as pessoas se metem na cabeça de que o aborrecimento de viver ou suas

decepções dependem essencialmente de alguns quilos a mais.
(GIARD, 1996, p. 263)

Inês expõe sua angústia em meio a esse processo, mas não aprofunda o diálogo sobre o tema, que parece ainda muito sofrido para ser manipulado.

Há três anos e meio passei no vestibular para nutrição e durante esse tempo adquiri algumas coisas, não tão boas, e que hoje me incomodam muito. Desde a adolescência me preocupo muito com meu corpo e em não engordar. Confesso que depois que entrei na faculdade esses aspectos agravaram muito, de chegar épocas que eu mesma me preocupava com minhas reações. Vou contar com mais detalhes...

A faculdade de nutrição em si já cobra a você um corpo magro e esbelto... Nutricionista gordinha?!!! Jamais! Que mal exemplo é esse?! Os maus olhos caem em cima, seja qual for a origem do fato. Me sinto cobrada e sempre avaliada pelas pessoas...Durante o curso acabei ficando paranóica com muitas coisas na alimentação. Com um medo horrível de engordar e nunca satisfeita com meu corpo...Teve uma época em que eu estava com mania de que eu achava que tudo eu estava comendo a mais. Eu descontava nos exercícios na academia, cheguei a ter hipoglicemia várias vezes. Uma loucura! Não queria comer mais nada fora do convencional para mim. As festas de aniversário eu procurava evitar para não comer e engordar. Mas de tudo isso, o que mais me preocupou foi quando por algumas vezes (Graças a Deus) eu cheguei a induzir o vômito por sentir peso na consciência por ter comido alguma bagana.

Giard (1996, p. 260) diz que “talvez seja necessário reconciliar-se com o próprio corpo para dar-se o trabalho de nutri-lo convenientemente.” Inês parece buscar essa reconciliação:

Atualmente eu ainda tenho muitas paranóias que me incomodam, como contar as calorias de algumas coisas que vou comer, evitar certas comidas que me dão prazer. Uma vez ou outra consigo comer...Mas pelo menos eu já consegui tirar um peso enorme das minhas costas que foi me livrar bastante da escravidão pela beleza.

No momento seguinte resolve mudar de assunto e falar sobre suas refeições. Expõe a falta sentida de uma comensalidade harmoniosa. Seu relato lembra a poesia de Belchior na canção “Na hora do almoço”:

No centro da sala
diante da mesa
no fundo do prato
comida e tristeza.
A gente se olha
se toca e se cala
e se desentende
no instante em que fala...

Essa comensalidade deturpada é relatada e as cores das letras parecem que se põem mais cinzas neste momento:

Bom, vou falar um pouquinho das minhas refeições...A maioria delas eu faço na minha casa, principalmente o almoço...Meu pai é aposentado, mas vive ocupado com outras coisas, não pára muito para conversar comigo, até por falta de costume, pois infelizmente, não sei se por ele ser militar, o diálogo não existe muito na minha casa. Nas horas do almoço é quando geralmente nos reunimos e os assuntos mais chatos são tratados, as cobranças são feitas...Já tive muitas discussões pesadas com meu pai durante o almoço...Eu procuro muitas vezes evitar almoçar reunida com a família, principalmente quando vejo que o clima não está muito bom. Infelizmente muitas vezes esse não é um momento muito prazeroso para mim...

Inês termina sua autobiografia acenando para sua necessidade de não dizer algumas coisas sentidas/vividas. A necessidade de ocultar algo neste momento é revelada, embora ela afirme que escrever foi um exercício relevante.

Muitas coisas neste momento ocupam minha lembrança, mas não me sinto ainda livre e à vontade para escrevê-las, por isso termino aqui minha autobiografia alimentar agradecendo à pessoa que me impulsionou a tal coisa, pois foi muito importante para mim.

O saber como um caminho. A narrativa de Sophia.

Sophia era uma aluna que transmitia paz. Falava pausadamente, tranqüila, demonstrando profundo interesse por tudo. Atenciosa no tratar as pessoas e amável.

Começa sua história também a partir de uma reflexão que parece surpreendê-la, pela disparidade existente entre seu comportamento infantil e a decisão profissional da vida adulta. Tecer uma relação entre o presente e o passado pôde revelar o viver como algo fundado na contradição. A menina cheia de limitações alimentares agora se torna uma profissional que ensina as pessoas a se alimentarem bem. Essa aparente ambigüidade mostra, na realidade, a natureza “educável” das escolhas alimentares que são tecidas paulatinamente através dos múltiplos fatores que atravessam a existência humana.

Hoje quando me vejo no curso de nutrição, lembro de quando menina o quanto ruim era para comer, quantas dores de cabeça dei à minha mãe, que me pastorava à mesa, na tentativa que eu comesse tudo que estivesse em meu prato, tentativa esta em vão.

Quando menina meu pai se referia a mim apenas como cabelo e osso. Não havia nada que me fizesse realmente ter o apetite necessário para aumentar o meu peso ideal. Sempre achei perda de tempo parar para comer quando o que era realmente necessário eram as brincadeiras.

Sophia relata o contato com a natureza como algo importante na sua vida alimentar. Fala da horta de sua família, através da qual a menina exercitava o lúdico, o conhecimento dos vegetais, a aprendizagem dos odores.

A hortinha que minha mãe cultivava na lateral da casa servia para mim como jardim para as brincadeiras de bonecas. Hoje sinto falta daquela horta tão sadia, e infelizmente o seu antigo espaço é ocupado por um quarto que compõe um dos compartimentos da casa.

Hortelã, coentro, cebolinha, tomate, alface, pimentão e até jerimum tínhamos em nossa horta. Era gostoso andar por entre as folhas de hortelã miudinhas, esfregá-las na mão, passar no rosto e ir beijar minha mãe.

Sophia dá prosseguimento à sua história falando de sua dificuldade para fazer as refeições e da violência alimentar sofrida, que resultou numa aversão ao alimento que era obrigada a ingerir. “A criança é nutrida pela mãe, de sua mão recebe aquilo que foi preparado para ela; mais tarde vai consultá-la sobre suas preferências, mas sempre achará, em última análise, que ela sabe melhor que a criança o que é “bom para ela” (GIARD, 1996, p. 256). De certo que há um saber já estruturado no adulto sobre o que é mais relevante para a alimentação de uma criança, no entanto, esse saber racional geralmente é sobrepujado pelos sentimentos envolvidos no ato de nutrir. Ai se estabelece um jogo. A mãe insistindo na ingestão “confirmando deste modo que o corpo da criança ainda é seu [...] a criança [...] obstinada na recusa, buscando primeiro subtrair seu corpo à lei materna, descobrindo [...] [que] recusar é poder ter a mãe em seu poder [...]” (GIARD, 1996, p.257). Lembra ainda esta autora, que a raiz do conflito se estabelece pela capacidade de negociação materna, pela obstinação em fazer valer o seu poder, ou ainda pela forma como a mãe sente a recusa.

Se a mãe sente a rejeição do alimento como a rejeição de si, do seu cuidado, muitos problemas poderão surgir, instaurando-se uma relação violenta via alimentação, que algumas vezes resulta em aspectos muito negativos, como a instauração de distúrbios alimentares.

Mas a característica marcante no discurso de Sophia é a capacidade de conjugar elementos e produzir algo positivo. Assim que o “trauma” ela revisita e transforma em um mote para o conhecimento, como elemento instigante para sua prática profissional.

Sempre fui de comer muito pouco, abusava logo da comida, mas adorava os biscoitos e bolos. Se pudesse seria só a isso que se resumiria minha alimentação. Nas tentativas desesperadas de me fazerem comer, os meus castigos após as travessuras era beber um copo grande de leite gelado. Aquele cheiro que até hoje me dá enjôo parece não sair do meu nariz mesmo quando o vejo de longe. Sentada na frente daquele líquido branco tão geladinho não me despertava a vontade de entorná-lo à boca, mas sim de chorar. Nessas horas meu irmão vinha em minha salvação e escondido ele tomava o leite no meu lugar e aliviada eu saía do castigo.

Vejo hoje meus irmãos tomarem leite de uma forma tão gostosa que queria fazer o mesmo, mas o seu cheiro, que para mim é tão enjoativo, não me permite saborear desse líquido tão precioso

que tanto nos agrada nas adequações de nossos cardápios. Mas não posso me queixar, pois encontrei um substituto à altura, o leite ninho, é desta forma, ele em pó que o consumo.

Essa restrição alimentar que me acompanha me fez ver que podemos ter outras opções para incluir o leite no cardápio dos nossos pacientes.

Sophia tomou contato com os alimentos enquanto elementos do conhecimento científico através da escola e este contato inicial foi intensificado até que ela decide pela profissão de nutricionista. Vale ressaltar o caráter único deste fato dentre todas as autobiografias, o que mostra uma certa ausência do trabalho pedagógico sobre este tema na escola. Esta apareceu praticamente em todos os escritos, junto com reminiscências sobre o lanche levado na infância cuidadosamente preparado pelos pais, a comensalidade instituída na hora da merenda e a posterior adesão à cantina como elemento deflagrador de práticas indesejáveis, mas não como elemento desencadeador de ações educativas que discutissem as práticas alimentares e os benefícios de uma dieta equilibrada científica e socialmente.

Na 6ª série estudando os macronutrientes (lipídeos, carboidratos e proteínas), passei a comer sempre olhando o alimento não mais na forma física que o víamos, mas sim tentando ver e saber que o que ele continha e qual benefício poderia me trazer.

Biologia passou a ser minha disciplina favorita. Entender como, porque, quando dos acontecimentos relacionados ao nosso ato de alimentar e como ele se refletia em nossas ações físicas.

Foi então na 8ª série que descobri a profissão de nutricionista e passei a imaginar quanto primordial não seria esse profissional que vem cuidar de algo tão importante para toda a humanidade que é o alimento, elemento cujo qual ninguém na terra pode passar sem ele.

E decidi, é essa profissão que quero seguir.

Para Sophia, o conhecimento científico sobre os alimentos veio antes da descoberta da culinária. Assim, em seu afã de conjugar saberes, passou a exercitar a arte em consonância com os conhecimentos científicos adquiridos.

Apenas aos 15 anos, quando não mais praticava esporte passando a uma vida sedentária, descobri o ato de cozinhar, uma arte inigualável, cheia de erros e acertos, mas sem nunca esquecer o que estaria compondo aquela preparação. Mas ainda não tinha tomado o gosto por alimentos básicos como feijão, arroz e carnes.

Mas apesar da importância dada por Sophia ao aspecto cognitivo dos alimentos, não relata a adoção de uma dieta equilibrada, sendo mais uma vez as relações grupais elementos importantes da alimentação.

Os anos foram se passando e minha paixão pelo alimento foi aumentando. Os programas com os colegas sempre tinham que terminar em lanches que em sua maioria eram compostos por refrigerantes, sanduíches, batatas fritas e algum doce.

O contato com um novo espaço geográfico serviu também como mote para a ampliação do conhecimentos sobre os alimentos e as preparações:

Ao passar no vestibular para João Pessoa, o hábito de cozinhar apenas guloseimas foi extinto, dando lugar a preparações principais do dia, aprendi a cozinhar com um toque paraibano e a experimentar preparações que não tinha visto em Natal, como o mungunzá salgado composto por milho, carne de sol, bucho e outros elementos que não consegui identificar, bem característicos do sertão paraibano.

Foi com esse povo que aprendi a condimentar as preparações com o molho de tomate e catchup independentemente do prato.

No retorno à sua cidade, conta Sophia, seus dotes culinários se encontravam mais desenvolvidos, o que aliado a seu progressivo conhecimento científico sobre os alimentos, foi moldando uma forma de vivenciar a culinária de forma a unir cozinheira e nutricionista na busca de uma conjugação entre alimentação e nutrição, saber e prazer.

Ao voltar a Natal meus dotes culinários vieram mais apurados, sendo notados até pelos meus irmãos o quanto mais gostosas estavam minhas preparações e invenções.

Passei a aprimorar assistindo aos programas culinários e procurando receitas na internet desde ligths e diets. Com os conhecimentos mais abrangentes em Nutrição, consegui reunir melhor a qualidade das minhas preparações com a qualidade nutricional.

As frutas e verduras tão presentes na minha infância continuam agora com maior força. Preparações mais elaboradas entraram no cardápio da minha família, mas sempre observo os cuidados que devemos ter com o excesso dos nutrientes presentes. Óleos essenciais foram acrescentados, como o azeite que não tínhamos o hábito, quando pequenos, de consumi-lo. O arroz integral que foi de fácil implantação na família, parece que sempre o consumimos de tão fácil foi sua aceitação.

Sophia termina sua autobiografia se dizendo realizada com a profissão escolhida e mais consciente da complexidade do ato alimentar; nota-se ainda que fez, mais uma vez, do conhecimento um mote para vivenciar plenamente sua relação com o alimento.

Estou feliz pelo caminho que escolhi, e vejo agora com esse trabalho o quanto é importante sabermos os sabores que o indivíduo que nos procura por uma dieta tem em relação a algum alimento. Mostra-nos o quanto é complexo trabalhar com o ser humano, como cada um de nós somos singulares, o quanto do psicológico é afetado devido às condições econômicas, sociais, culturais, regionais.

[...]

Cheguei à conclusão de que sim, somos realmente profissionais de grande importância, mas com um grande dever de ter uma abrangência maior em nossas ações. Ao se trabalhar com indivíduos este deve ter suas relações afetivas com os alimentos respeitados, e não fechar os olhos a todo contexto social que o envolve.

Paixão, verbo e hedonismo. A narrativa de Virgínia.

Virgínia era uma aluna belíssima. Era a típica mulher moderna. De semblante seguro, gestos fortes, simpáticos e livres, sempre alinhada e atual no seu *visual*. Parecia de bem com a vida. Sua autobiografia me surpreendeu pela inovação, liberdade e paixão. Não fragmentarei seu discurso, deixarei o registro completo como exemplo. Foi a única aluna que trabalhou sua história alimentar centrando-se

em um único alimento, o que deu leveza, curiosidade e chamou atenção para o escrito. Encantou-me a originalidade de seu texto, que me pareceu suave e ousado. Nele muitos aspectos foram tocados, mas de uma forma tão delicada, sem pesos ou mágoas, sem culpas ou arrependimentos.

Virgínia parece usar o conhecimento como uma atividade que tem como finalidade o bem viver. Ela sabe buscar o prazer, segundo penso, como nos moldes de Epicuro, para quem um prazer só deve ser recusado se puder resultar futuramente em dor e a dor só deve ser aceita se posteriormente originar o prazer.

O prazer de Virgínia no primeiro momento parece impulso, paixão sem domínio, mas logo observamos que ele não é o imediato, mas um prazer refletido, avaliado pela razão, escolhido prudentemente. O homem deve dominar o prazer e não ser dominado por ele. O prazer satisfaz uma necessidade e não causa sofrimento.

No hedonismo sabedoria é aquela busca de prazer precavida contra surpresas, de forma que a liberdade seja condição fundamental da felicidade. A lei fundamental da natureza é a procura do prazer. Foi o que fez Virgínia, conjugar saber e prazer, negociando os dois nos dando uma lição do que se poderia chamar hedonismo nutricional.

Posso afirmar que minha história alimentar é guiada ou gira em torno de um alimento especial, que está sempre presente nos diferentes momentos da minha vida. Ele me remete a uma espécie de prazer, seja nos momentos ruins ou bons pelos quais eu vivo. Por onde passo ou com quem quero que eu tenha contato, sou sempre conhecida com a viciada em Minha bolsa e minhas gavetas, assim como minha boca, não passam muito tempo sem esse *bendito alimento* que em outras épocas já serviu até como moeda para certas civilizações, dada sua importância.

Minha adoração por este *concentrado de carboidratos*, emoção, substâncias energéticas, aglomerado de sabores que finalizam em um sabor ímpar, gordura e prazer é tanta que por muitas vezes, ou melhor, na maioria das vezes, deixo de ingerir o tradicional feijão com arroz e acompanhamentos nas quantidades ideais para poder alimentar meu vício sem receio de engordar. E por esse motivo passei a consumir frequentemente alimentos com baixo teor de gordura, desenvolvi aversão a frituras (coxinhas, pastéis e outros), aboli da minha dieta alimentos constituídos em sua grande parte por carboidratos (pães, macarrão, pizzas, etc). Concentrei toda minha emoção no ato de degustar saborosos

Para abrandar minha consciência, passei a consumir grandes quantidades de frutas e verduras, aprendi a importância do visual dos alimentos, das cores e da variedade e sinto prazer, realmente, ao ingerir um “prato” de salada crua ou um belo sanduíche natural.

Este alimento dos DEUSES, que muitas vezes serviu de inspiração para escritores, compositores e cineastas, também me serviu como motivação para que eu estudasse, principalmente no ano no qual prestei vestibular. Eu não estudava sem que este alimento não estivesse ali do lado dos meus livros à minha disposição. Sentir seu cheiro antes de ingeri-lo era muito agradável e saboreá-lo então, nem te conto!!! Muitas vezes escondia meus estoques de para não ter que ouvir de minha mãe sempre as mesmas palavras: “Minha filha, você só quer se alimentar de....., você não acha que é demais não?”. E essa mesma frase eu escutava quando íamos fazer compras no supermercado, mas meu pai sempre abastecia o carrinho de.....mesmo contra a vontade de minha mãe.

Claro, meu pai!!!! Foi ele o grande incentivador do meu vício. Ele sempre chegava do trabalho com uns deliciosos.....para agradar os filhos e a esposa mas, carinhosamente, destinava uma maior porção para mim.

O venerado; um alimento especial; um bendito alimento; fonte de inspiração; um concentrado de carboidratos, emoção, gordura, substâncias energéticas, aglomerado de sabores que finalizam em um sabor ímpar e prazer; alimento dos DEUSES;- todos esses sinônimos foram lembrados ou empregados neste momento para expressar, intimamente, a importância do CHOCOLATE para mim.

Cinco eixos norteadores para o trabalho de Educação Nutricional

Analisando o conteúdo das autobiografias, realizando um agrupamento dos relatos, de acordo com os tipos e formas de expressão, reduzi o vasto material em 05 temas geradores que considerei relevantes para que os educadores reflitam sobre eles, que são: “Alimento e sociabilidade”, “Alimento e sagrado”, “Elo Natureza/cultura”, “Alimento e conhecimento” e “Pertencimentos identitários”. Estes temas foram aparecendo de diversas formas, e elaborei algumas maneiras de nomeá-los, que considero importante esclarecer e aproveitar também para exemplificar cada um deles com fragmentos dos registros das estudantes.

Quadro 03: Temas geradores presentes nas autobiografias e o número de ocorrências nos relatos

Tema Gerador	Forma de expressão (%)	Tipos	Ocorrência	
			nº	%
Alimento e sociabilidade	Comensalidade (50,6)	Presente	32	39,5
		Ausente	08	9,9
		Deturpada	01	1,2
	Afetividade (58,0)	Cuidado	09	11,1
		Mimos alimentares	14	17,3
		Preparações amorosas	12	14,8
		Romance	04	4,9
		Alimentos gregários	08	9,9
	Violência alimentar (29,7)	Carência	06	7,4
		Indução alimentar materna	12	14,8
		Indução alimentar paterna	02	2,5
		Sem especificar o sujeito da indução	02	2,5
		Auto-violência para aceitação grupal	02	2,5
	Tradição alimentar (22,2)	Preparações tradicionais	06	7,4
		Normatização de condutas	06	7,4
		Rituais de preparo	06	7,4
Alimento e sagrado	Religiosidade (14,8)	Festas religiosas	09	11,1
		Comidas santificadas	01	1,2
		Relações transcendentais	02	2,5
Elo natureza/cultura	Integração com o meio ambiente (18,5)		15	18,5
Pertencimentos Identitários	Pertencimentos Identitários (54,4)	Identidade Eu-	19	23,5
		Identidade Nós	11	13,6
		Identidade/Estética	14	17,3
Alimento e conhecimento	Instituição de hábitos (23,4)	Família	09	11,1
		Grupo de amigos	02	2,5
		Merenda escolar	07	8,6
		Trabalho pedagógico escolar	01	1,2
	Iniciação culinária (37,0)	Ludicidade infantil	08	9,9
		Pertencimento grupal	08	9,9
		Descoberta do prazer de fazer	07	8,6
		Apreciação de preparações artisticamente elaboradas	07	8,6
	Mudança de hábitos (23,4)	Mudança geográfica	06	7,4
		Mudança grupal	02	2,5
Aprendizagem formal		01	1,2	
Flexibilidade gustativa espontânea		10	12,3	

Tema Gerador	Forma de expressão (%)	Tipos	Ocorrência	
			nº	%
Alimento e conhecimento	Conhecimento científico alimentar (52,0)	Reforçador da aprendizagem familiar	01	1,2
		Mantenedor das boas práticas anteriores	01	1,2
		Propulsor de novos hábitos positivos	08	9,9
		Deflagrador de reflexão	08	9,9
		Gerador de crise pela instauração da antinomia entre saber e fazer	25	30,9
	Conhecimento de si e Distúrbios nutricionais (16,0)	Anorexia	04	4,9
		Bulemia	03	3,7
		Obesidade	03	3,7
		Magreza	03	3,7
Justificações sobre o equilíbrio alimentar (28,4)	Em processo	04	4,9	
	Em desejo	05	6,2	
	Temporais	14	17,3	

O primeiro tema, chamado “Alimento e sociabilidade” engloba todas as referências encontradas sobre a relação do alimento com a vida social das pessoas. Nesse item agrupei 4 formas de expressão (“Comensalidade”, “Afetividade”, “Violência alimentar”, “Tradição alimentar”) que detalharei e exemplificarei a seguir.

A forma de expressão “comensalidade” se refere ao ato de comer junto. Nas autobiografias apareceram referências quanto a essa vivência, bem como a ausência da mesma. Em um caso, apareceu o mal-estar vivido nestes momentos, ao qual nomeei “comensalidade deturpada”.

Quadro 04: Relações de *comensalidade* expressas pelas alunas do curso de nutrição em suas autobiografias.

Comensalidade	Exemplo
Presente (citadas como existente e positiva)	[...] reunidos com primos, amigos e avós eram realizadas grandes refeições em família, inclusive o tradicional churrasco gaúcho [...] (Luzia)
Ausente (citada como já tendo sido desfrutada e perdida)	Quando meus pais se separaram (tinha doze anos), essa reunião matinal da família se desfez e até hoje cada um prepara o que quer comer no café e na hora que bate a fome. É uma grande falta! (Mara).
Deturpada (citado o momento de comer junto como negativo)	Na hora do almoço é quando geralmente nos reunimos e os assuntos mais chatos são tratados. (Inês)

A “Afetividade alimentar” chamei aquelas formas de expressão que denotavam relações que envolviam sentimentos positivos, amorosos, no trato alimentar. Elas se apresentaram de várias maneiras: “Cuidado”, “Mimos alimentares” “Preparações amorosas”, “Romance”, “Alimentos gregários”.

Quadro 05: Relações de *afetividade* expressas pelas alunas do curso de nutrição em suas autobiografias.

Afetividade	Exemplo
Cuidado (relação de proteção desenvolvida em torno do alimento)	...refeições regulares sempre eram exigidas pela minha mãe, fabulosa mãe.(Júlia).
Mimos alimentares (presentes de alimentos ofertados para mostrar carinho e afeto)	As balas e os chocolates eram presentes que recebia da minha tia quase todos os meses, era um saco cheio e sortido. (Marília).
Preparações amorosas (preparações relatadas com gosto especial porque elaboradas com carinho)	Não havia momento mais gratificante do que uma comemoração especial com um almoço feito com carinho, principalmente quando esse carinho se refletia numa galinha à cabidela com farofa d`água e outros acompanhamentos desse nível – que saudade! (Valda)
Romance (preparações culinárias ou refeições feitas com indivíduos com os quais se mantém um relacionamento amoroso)	Além do chocolate, os vinhos, os sorvetes e até as pastilhas de hortelã me trazem recordações em comum; sabe o que? Romance, namoro, paquera, essas coisas...(Anita)
Alimentos gregários (alimentos que são citados como elementos que reforçam a união do grupo)	Era comum desde a infância, irmos para a casa de meus avós, onde no almoço servia-se mocotó e/ou frango assado, onde estes alimentos pareciam “unir” a família, já que eram preparados com aquele gostinho de carinho pela minha avó. (Kendra).

“Violência alimentar” foi como chamei aqueles eventos narrados nos quais os indivíduos sofrem algum tipo de pressão sobre si, seja pela ausência de um alimento desejado, ou pela obrigação de consumir o que não deseja. Esta última forma apareceu de duas maneiras: a violência provocada pelo outro e a autoviolência.

Quadro 06: Situações de *violência alimentar*, vivenciadas pelas alunas de nutrição e expressas em suas autobiografias.

Violência alimentar	Exemplo
Carencial (falta de alimento desejado por condições econômicas)	Lembro-me fortemente o quanto tinha vontade de comer um iogurte, mas como na época este produto tinha um preço bastante elevado, então consumi-lo era privilégio somente das meninas ricas [...] eu pensava mesmo assim: nossa, como elas são felizes, podem todo dia tomar iogurte porque se acabar, logo compram mais!!! [...] desde que meus pais melhoraram de situação financeira, o iogurte nunca deixou de fazer parte do meu dia-a-dia. Admito até faltar água na minha geladeira, mas o meu iogurte...de jeito nenhum! (Amélia)
Indução alimentar materna (obrigação de ingerir um alimento não desejado pela pressão materna)	Minha infância também foi marcada por sucos de beterraba que a minha mãe insistia em me dar em razão de uma anemia, também insistente que eu carregava. Hoje, como todos os vegetais, mas beterraba, por favor, mantenha-se distante de mim!(Valda)
Indução alimentar paterna (obrigação de ingerir um alimento não desejado pela pressão paterna)	Num dia estávamos eu, papai, mamãe e minha irmã jantando. Eu reclamei com papai porque ele ia comer tudo e não ia deixar nada para mim. Então ele com raiva obrigou-me a comer tudo que tinha na mesa. (Lana)
Indução anônima (obrigação de ingerir um alimento não desejado, relatado na 3ª pessoa do plural)	Eu e meus irmãos éramos obrigados a tomar um prato de sopa toda noite na hora do jantar, poderia se comer outra coisa se quisesse, mas somente depois de tomar aquele pratão de sopa. (Gertrudes)
Autoviolência (O próprio indivíduo ingere o que não deseja para manter o elo com um determinado grupo)	[...] e o jantar era a bendita sopa, daí então por educação e para não fazer feio diante dos pais dele, tive de tomar a sopa. (Gertrudes)

“Tradição alimentar” foi o nome dado para caracterizar os fragmentos onde se encontram as relações alimentares, seja preparo ou consumo, a partir da força dos hábitos pertinentes a um grupo. Os tipos que considerei pertinentes foram “Preparações tradicionais”, “Normatização de condutas” e “Rituais de preparo”.

Quadro 07: *Vivência da tradição alimentar* expressas nas autobiografias de alunas do curso de nutrição.

Tradição alimentar	Exemplos
Preparações tradicionais (relato de consumo de alimentos típicos da região onde cresceu o autor)	Lembro-me hoje, com saudade, do pão caseiro macio com chimia de abóbora – a minha preferida. Do arroz-doce, do feijão preto delicioso que eu adorava comer com fatias de laranja- e que laranjas! Quanto mais fazia frio, mas doce elas ficavam. Sentar ao redor do fogão à lenha, comer pinhão cozido, pinhão assado e tomar chimarrão era ótimo. (Dolores)
Normatização de condutas (referências a normas, rituais, que o grupo imprime ao novo membro, quando da iniciação)	Sempre tivemos que cumprir rigorosamente o horário das refeições, até nas férias (almoço às 12, jantar às 7 horas) (Creusa)

Tradição alimentar na vida comensal)	Exemplos
Rituais de preparo (relatos de preparações coletivas de alimentos que fazem parte dos costumes do local de crescimento)	[...] dentre os inúmeros afagos ao paladar, o queijo de coalho assume um papel especial. Este era prensado no sítio do meu pai, algumas vezes com minha ajuda, a qual considerava de suma importância, quando na verdade esta era irrelevante em frente ao esforço repetitivo de meus pais para transformar os coágulos de leite em um queijo compacto e extraordinariamente delicioso. (Walquíria)

O **segundo tema**, “Alimento e sagrado”, é o *tema gerador* para o qual a forma de expressão foi a “Religiosidade”, que apareceu na forma de “Festas religiosas”, “Comidas santificadas” e “Relações transcendentais”.

Quadro 08: Religiosidade expressa na relação com o alimento, presentes nas autobiografias de alunas do curso de nutrição.

Religiosidade	Exemplo
Festas religiosas (festas que fazem parte da cultura humana e através das quais o consumo de determinados alimentos é enaltecido)	No Natal é sagrado ceiar com toda a minha família, se não for assim, pra mim não é natal. (Antônia).
Comidas santificadas (o ato alimentar visto como sagrado)	Aprendi que não deveria desperdiçar comida e agradecer a Deus sempre que sentava à mesa, embora o almoço fosse apenas feijão, arroz e ovo. (Cássia)
Relações transcendentais (relação com um ser supremo pactuada pelo consumo (ou não) de determinado alimento)	Antes de receber o resultado do meu segundo vestibular, fiz uma promessa, caso obtivesse êxito, passaria um ano sem colocar uma só gota de bebida alcoólica na boca. (Bruna)

O **terceiro tema**, “Elo natureza/cultura”, é o *tema gerador* que remete aos fragmentos nos quais aparecem a “Integração com o meio ambiente” como elemento importante para a construção da relação humana com os alimentos.

Quadro 09: Relação de *integração com o meio ambiente* presentes nas autobiografias de alunas do curso de nutrição.

Integração com o meio ambiente	Exemplo
Relação com a natureza e sua integração em atividades cotidianas ou esporádicas	Passava o dia pendurada no pé de goiaba, aperreando meu avô pela mais “amarelinha”. E ele, adorava ser rodeado pelas netinhas, fazia de tudo pra nos agradar. No fim da tarde, sentávamos na calçada e comíamos as goiabas lavadas por vovó. Até hoje, sem sombra de dúvida, a goiaba é minha fruta favorita. (Janine)

O **quarto tema**, “Pertencimentos identitários” foi a forma como chamei aqueles registros em que se relacionava problemas de identidade relativos ao “eu”, ao grupo e às questões estéticas.

Quadro 10: Pertencimentos identitários expressos pelas alunas do curso de nutrição em suas autobiografias.

Pertencimentos Identitários	Exemplos
Identidade-Eu (referência alimentar sobre sua própria identidade)	Pois a sensação ao comer me dava total prazer e a certeza que estava ali. (Júlia)
Identidade-nós (referência ao pertencimento grupal a partir da alimentação ou do corpo)	Fiquei popular na escola, tinha muitos amigos, mas em casa, além de continuar sendo “esqueleto” e “magricela”, eu era “bonita” e “burra”, mas isso já não me incomodava tanto, porque eu tinha a admiração fora de casa. (Rosária)
Identidade/Estética	Novamente me vi no dilema, de um lado todas as comidas gostosas, pouco nutritivas e que engordavam bastante, e de outro a cobrança de ser uma garota dentro dos padrões de beleza. (Caci)

“Alimento e conhecimento” é aquele “tema” a partir do qual foram agrupados os registros que falam de como se estabelece a relação humana com o conhecimento sobre os alimentos. Observei os momentos onde eram citadas: a “Instituição de hábitos”, “Iniciação culinária”, “Mudança de hábitos”, “Conhecimento científico alimentar”, “Conhecimento de si e distúrbios nutricionais”, “Justificações sobre o equilíbrio alimentar”.

Quadro 11: Formas como são instituídos *hábitos alimentares*, presentes nas autobiografias de alunas do curso de nutrição.

Instituição de hábitos	Exemplo
Família	Com minha família, especialmente meus pais, aprendi a gostar das comidas típicas de nossa região (cuscuz, tapioca, queijo de coalho, de manteiga, carne de bode, pamonha, canjica.) (Zuzu)
Grupo de amigos	Com o passar da idade, fui crescendo e foi aumentando o círculo de amizade, e as amizades, como elas influenciam! Comer hamburguer com bastante catchup, maionese e refrigerante, junto com os amigos era o máximo. (Clidenor)
Merenda escolar	Não levava lanche de casa para a escola. Foi quando comecei a consumir, todos os dias, refrigerantes, salgados, cachorro-quente, picolé, etc. (Rosária)
Trabalho pedagógico escolar	Na 6ª série estudando os macronutrientes (lipídios, carboidratos e proteínas), passei a comer sempre olhando o alimento não mais na forma física que o víamos, mas sim tentando ver o que ele continha e qual benefício poderia me trazer.

Quadro 12: Formas de *iniciação culinária* relatadas nas autobiografias de alunas do curso de nutrição.

Iniciação culinária	Exemplo
Ludicidade infantil (aprendizagem realizada com amigos em brincadeiras de cozinhadinho)	A partir dos 9 a 10 anos, a minha relação com a comida passou de mera degustadora a “feitora”, eu e minhas amigas cozinávamos para os meus primos, lembro do gosto de carne muito salgada e queimada [...] piaba torrada que os meninos pescavam na barragem da fazenda com o auxílio de uma tarrafa. Todas estas comidas, apesar de não serem feitas com a presteza e experiência de nossas mães eram vorazmente devoradas e acompanhadas mais tarde de uma unânime dor de barriga. (Creusa)
Pertencimento grupal (quando pertencer a um grupo leva à adoção de um fazer culinário)	Lá para os meus quinze ou dezesseis anos, comecei a arriscar na cozinha (acho que influenciado pela tia da minha cunhada, que é uma grande cozinheira) e iniciei fazendo pizzas, bolos e sobremesas. (Sérgio)
Descoberta do prazer de fazer (quando os sentidos utilizados no fazer culinário ou o reconhecimento do outro geram o prazer pelo cozinhar)	[...] com a mocidade veio o gosto por participar da confecção dos alimentos. Dedicava tardes e tardes ao preparo de lanches, almoços, jantares, com o intuito de mostrar um dote que não tinha.” (Isabel)
Apreciação de preparações artisticamente elaboradas	Elas fabricavam tudo, desde o bolo sempre enfeitado e muito colorido, os pequenos cajuzinhos cor de rosa, os beijinhos de coco, até os salgadinhos. Eu ficava sempre por ali na cozinha, esperando que minha mãe liberasse a massa que tinha restado na panela. (Janine)

Quadro 13: Formas como são modificados *hábitos alimentares*, presentes nas autobiografias de alunas do curso de nutrição.

Mudança de Hábitos	Exemplo
Mudança geográfica	O primeiro contato com algumas comidas típicas me causou algum espanto, como foi o caso da tapioca, que ao experimentar tive a sensação de estar mastigando isopor, mas hoje eu adoro, assim como feijão verde, paçoca de carne de sol, coentro etc. (Dolores)
Mudança grupal	Eu adorava sal, como meus tios eram hipertensos a comida de lá era sempre insossa, no início eu detestava, mas com o tempo me acostumei e passei a comer menos sal. (Benedita)
Aprendizagem formal	[...] alimentos como os do grupo dos vegetais que não ingeria em momentos anteriores, atualmente está muito presente em minha alimentação e acredito ser devido às informações adquiridas no decorrer do curso de nutrição. (Marines)
Flexibilidade gustativa espontânea (modificações no paladar sem explicações ou motivos aparentes, podendo inclusive voltar a apreciar um sabor que anteriormente foi aceito e depois repudiado)	O tempo foi passando e alguns eu fui deixando de comer, como vitamina de abacate, cuscuz, galinha caipira, bife de fígado; mas hoje eu já voltei a comer o cuscuz e a galinha caipira. (Sônia)

Quadro 14: Quadro referente aos desdobramentos da aquisição do conhecimento científico alimentar pelas alunas do curso de nutrição, relatados em suas autobiografias alimentares.

Conhecimento científico alimentar	Exemplo
Como reforçador da aprendizagem familiar	[...]Desde cedo aprendi com meus pais a valorizar o alimento como sendo algo bom para o organismo [...] Quando entrei no curso de nutrição pude comprovar ainda mais o quanto cuidar da alimentação era e é importante e assim, intensifiquei alguns hábitos e amenizei outros. (Cássia)
Mantenedor das boas práticas anteriores	O curso de nutrição não chegou a mudar meus hábitos alimentares, pois eu descobri que não me alimento de forma tão errada, e justamente por isso, não achei necessário modificar meus hábitos alimentares. (Zuzu)
Propulsor de novos hábitos positivos	Ter entrado na faculdade modificou meus hábitos e práticas alimentares. Procuro ao máximo equilibrar minhas refeições. (Eva)
Deflagrador da capacidade de reflexão	Depois que entrei no curso de nutrição, tenho mais consciência do que devo ou não devo comer, mas também acredito que posso comer de tudo um pouco. (Sônia)
Gerador de crise pela instauração da antinomia entre saber e fazer	Gostaria de ter uma relação mais saudável com a comida, mas me vejo exagerando e me punindo por ter conhecimentos que a sociedade julga ser a chave para o corpo perfeito e para a vida saudável – Como uma nutricionista que sabe tudo de alimentação, pode ser gorda ou não se controlar diante de uma sobremesa? (Maria Ely)

Quadro 15: Quadro referente à relação entre os distúrbios nutricionais e o conhecimento de si, relatadas pelas alunas de nutrição em suas autobiografias alimentares

Distúrbios nutricionais	Exemplos
anorexia	Hoje em dia me considero uma pessoa livre e consciente e assim espero continuar minha luta contra essa doença, me sinto tão enorme que tenho vergonha de ir à aula, é difícil para mim, porque toda anorexia vem junto com uma depressão, uma vontade de ficar só, de não ver ninguém, de não ir a lugar nenhum, apenas ficar com você mesma em seu quarto, mas daí quando você se dá conta de tudo você perdeu muita coisa, sua vida ta uma desordem só e por assim vai...só que a força de vontade deve ser maior que os pedaços da vida...então vou levando a vida para que ela não me leve. (Gertrudes)
Bulimia	Ao chegar à noite comia compulsivamente e depois induzia o vômito, bem como fazia uso de laxantes e diuréticos na tentativa de emagrecer. Mas, graças a Deus essa fase triste de minha vida, que foi curta, já acabou. Hoje procuro me alimentar da melhor maneira possível[...] (Bruna)
Obesidade	Tenho tentado me reeducar, me adaptar a selecionar os melhores alimentos. Mas ainda falta muito, ainda vivo de dieta. Nunca consigo emagrecer. Sofro. Tenho baixa estima a cada tentativa frustrada de uma nova dieta, claro, na segunda-feira! Na minha história há vários casos de verdadeiras loucuras. Já paguei para conseguir receituário “azul” para remédios controlados. Já passei 48 horas sem comer, já fiz dieta da lua, do sol, da proteína, da soja, de TUDO! Na verdade não entendo onde tudo começou, porque minha mãe sempre me incentivou (e ainda incentiva) a comer bem, nunca tive histórias de maus hábitos. Mas tenho buscado. Quem sabe eu consiga um dia! (Ana Karenina)
Magreza	Ainda me cobro demais com bobagens, teimo em não me sentir normal apenas por ser magra (fato talvez decorrente da minha criação, onde por vezes ouvi as pessoas associarem alto peso à saúde). Como consequência disso, o ato de comer ainda me parece uma etapa para eu chegar onde quero, uma etapa para eu alcançar o corpo que me parece perfeito. Assim, em alguns momentos ainda como sem vontade, só para engordar, mesmo isso não me fazendo bem. (Nell)

Quadro 16: Formas de expressão da busca pelo equilíbrio alimentar presentes nas autobiografias de alunas do curso de nutrição.

Justificações sobre o equilíbrio alimentar	Exemplos
Em processo	E por fatalidade do destino acabei casualmente entrando numa faculdade que nunca tinha imaginado na minha vida: NUTRIÇÃO!!! Que contradição...Como está sendo difícil deixar de lado esses alimentos que me acompanham desde os meus 14 anos...Depois de quase 3 e ½ anos de faculdade, consegui mudar um pouco.” (Amélia)
Em desejo	Com esses hábitos adquiridos na universidade e com o namoro, não deu outra, vieram os

Justificações sobre o equilíbrio alimentar	Exemplos
	quilos extras. Espero futuramente escrever uma nova biografia alimentar, mas que nela apareçam alimentos mais saudáveis. (Mara)
Temporais	E aqui estou eu na minha contradição alimentar: depois de já ter me deliciado com as apetitosas preparações da mamãe, vivo hoje à base dos Nuggets para poder arranjar tempo para me dedicar aos estudos da NUTRIÇÃO. (Angélica)

Penso que meu *jeito de fazer* exposto na análise anteriormente feita, na qual tentei evidenciar a fertilidade de temas contidos nas autobiografias alimentares, serviu para ilustrar a idéia que me moveu à escrita desta tese: o método autobiográfico é uma ferramenta capaz de ampliar e realimentar o capital cognitivo para ampliar a prática educativa na saúde. Proponho esta metodologia numa perspectiva de trabalho que englobe professores, alunos, usuários e nutricionistas na busca de uma prática pedagógica mais participativa e autônoma tanto na universidade como nos serviços de saúde. Trata-se, como já foi dito, de unir a pedagogia freireana, com o método autobiográfico e a pedagogia de projetos para tentar sair de trabalhos estanques e construir uma prática pedagógica complexa, na saúde, na qual os sujeitos aprendentes encontrem sentido no seu fazer, seja em que nível de formação estejam.

A proposta é sensibilizar os alunos da disciplina de Educação Nutricional para a necessidade de romper limites impostos pelo trabalho com conteúdos estanques e mostrar a fecundidade dos elementos acima descritos associados. Paralelo a isso se realizaria a formação dos profissionais, nesta mesma perspectiva, para que os mesmos repensem sua formação e suas práticas.

A intenção inicial seria sugerir a elaboração de um projeto de trabalho conjunto a partir desta vivência, na qual as alunas estagiárias, junto com as nutricionistas (e outros profissionais da rede que se interessassem em participar) e professores pudessem trabalhar com este mesmo enfoque junto à população. Desta forma um setor alimentaria o outro. As alunas à medida que fossem enviadas ao estágio iriam dando suas contribuições no (re)pensar (e na execução) dos projetos, e esses projetos ao mesmo tempo serviriam como elementos desencadeadores de

ações junto aos alunos de Educação Nutricional, o que quebraria com a dicotomia teoria/prática.

A partir da experiência vivenciada na utilização do método autobiográfico e com o aprofundamento que fui fazendo nas leituras de Morin e Freire, considero que a junção de uma visão complexa, com a pedagogia freireana e o método autobiográfico podem ser de extrema importância para dois movimentos que vejo como relevantes para a viabilização de uma real transformação das práticas educativas em saúde. Primeiro um repensar sobre a formação dos profissionais dentro da própria universidade, junto aos futuros educadores em saúde que, repensando o que foi realmente significativo no seu processo formativo, talvez pudessem refletir sobre suas práticas. Essa conduta talvez pudesse contribuir para a *reforma do pensamento* necessária à modificação do ensino universitário, que resultaria, possivelmente, na formação de um novo perfil profissional. O outro aspecto, consequência do primeiro, mas que acredito deva caminhar em paralelo, para não correr o risco de entrar na velha dicotomia *tempo de formar/tempo de agir* é a formação reflexiva dos profissionais já em exercício para também promover a reflexão sobre formação e ação, para que, a partir da conscientização da importância formadora deste olhar sobre si na formação, possam trabalhar dentro desta perspectiva junto à população, nas práticas educativas em saúde e nutrição.

Porém a proposta de ampliar a utilização deste método junto aos profissionais da Rede Básica de Saúde não surgiu tão somente da constatação exitosa do uso do método (auto)biográfico na minha prática pedagógica em uma disciplina do curso de nutrição. Pode-se dizer que brotou de um conjunto de vivências a partir de minha atividade de supervisora de estágio, na qual desenvolveu-se um enlace maior com a realidade vivida pelas colegas nutricionistas, por este fazer cotidiano, tomando consciência das limitações, das grandezas, acertos, erros, desejos, sonhos e realidades.

Através da leitura das 81 autobiografias, que comportavam uma gama de temas relacionados ao comportamento alimentar humano, pude encontrar atalhos para o trabalho do educador nutricional. A partir delas estabeleci algumas conexões com as propostas de educação para este século, como as de Delors(2001) e Morin (2002) e encontrei alguns pontos que considereei pertinentes para serem introduzidos como eixos norteadores na instauração de uma educação nutricional

complexa e reflexiva, que são: 1) Tomar o fazer culinário e a comensalidade como elementos significativos para a formação integral dos seres humanos; 2) Conceber as manifestações de religiosidade associadas à alimentação como elementos relevantes da cultura alimentar humana. 3) Discutir a ruptura natureza/cultura visando a preservação da vida da Terra; 4) Buscar a superação dos conflitos identitários pela consciência de graus de pertencimento mais abrangentes 5) Enfrentar os limites da formação fragmentadora; .

1) Tomar o fazer culinário e a comensalidade como elementos significativos para a formação integral dos seres humanos

“Quem somos?”, “de onde viemos?” e “para onde vamos?” não são as únicas perguntas que rondam o nebuloso significado de nossa existência. Para a sobrevivência da nossa espécie a adesão a novas práticas alimentares foi tão importante que ao lado destas eternas questões filosóficas podem ser colocadas aquelas que buscam esclarecer a que caminhos levaram as “pegadas” gastronômicas deixadas por nossos ancestrais. Assim, até hoje nos perguntamos porque deixamos as dietas de frutas e folhas e passamos a ser também caçadores, porque substituímos progressivamente a caça pela agricultura, e a partir de quando o ato alimentar deixou de ser apenas a busca da saciedade passando a representar uma forma de linguagem que permitiu ampliar a comunicação humana com seus pares e também com os deuses.

Os mesopotâmicos e egípcios foram os primeiros a escrever suas receitas, mas isto não significa que tenham inventado a cozinha. Não se tem uma informação decisiva sobre tal fato. É certo que, com o domínio do fogo, o homem passou a cozinhar os alimentos, ampliando suas possibilidades de utilização e aperfeiçoando as técnicas culinárias. Mas a posse do fogo não é, tão somente, o fator decisivo para o desenvolvimento de técnicas culinárias. Alguns estudos etnográficos consideram a presença do assado (ou da cocção sob cinzas) nas sociedades de coletores-caçadores, uma indicação de limitada capacidade de misturar ingredientes, no entanto, a aplicação de técnicas de preparação nem sempre está relacionada ao ato de utilização da cocção; nestas sociedades já existia “uma arte de combinar diferentes substâncias na farmacopéia e vários aspectos básicos da verdadeira

cozinha: preparados complexos, utilização combinada de ingredientes cujo papel principal não é o nutricional.” (PÈRLES, 1998, p. 52-53)

Importantes contribuições para a manutenção da vida foram também as técnicas de aproveitamento e de conservação que permitiram acondicionar alimentos durante as longas viagens, bem como nos períodos desfavoráveis para plantio e colheita. Aprendemos a reconhecer vegetais tóxicos desfavoráveis para plantio e colheita. Como também vegetais tóxicos em estado *in natura*, mas perfeitamente comestíveis depois da preparação, como é o caso dos cogumelos *ascomicetos* e *discomicetos*, que necessitam de uma fervura para se tornarem comestíveis, e da mandioca, que requer lavagem prolongada para eliminar o sabor amargo e seu componente tóxico.

Nada garante que o domínio do fogo ou mesmo a presença do *hominídeo* marque o surgimento da cozinha. Talvez os antropóides já possuíssem experiências culinárias bem antes da primeira cocção. Mas, certamente, esta foi uma prática importante para a caracterização da cultura humana, uma vez que permitiu alterações na própria anatomia humana. “a cozedura favorece as novas mutações hominizantes que reduzem as maxilas e a dentição e que, libertando a caixa craniana de uma parte das imposições mecânicas, permitem o aumento de volume do cérebro.” (MORIN, 1973, p.62)

Muitos mitos relatam o domínio humano sobre o fogo, sendo atribuída ao homem uma dose de astúcia/coragem/ousadia para alcançar tal façanha. O mito de prometeu é um exemplo: na presença dos deuses e dos homens, em um banquete, Prometeu oferece a Zeus uma porção de carne apetitosa, mas intragável. O deus, sentindo-se logrado, recusa-se a dar aos homens o fogo celeste do qual até então estes dispunham. Prometeu consegue roubá-lo e, na falta do fogo celeste, é o fogo prometéico que brilha em meio aos homens, que podem, então, cozinhar seus alimentos. Em resposta, Zeus prepara um “presente” para os homens, um mal que estes cobrirão de amor: a mulher, Pandora. Esta é aceita por Epimeteu, irmão de Prometeu, que, apesar de ter sido avisado por este a nunca aceitar um presente de Zeus, deixou-se enganar.

A vida dos homens, até então, não conhecia o mal: trabalho, doença e velhice; mas Pandora abre a caixa e todos os males espalham-se no meio dos homens; sendo invisíveis, não podem ser evitados. Em princípio, o trigo germinava espontaneamente, bastando ao homem colhê-lo; os homens nasciam

espontaneamente e o fogo brotava dos freixos. Dali em diante, as plantas que precisam de cozimento (em contraposição às verduras cruas que brotam sozinhas) necessitariam de um árduo trabalho para nascer; e o ventre materno precisaria ser realimentado, tal qual o fogo de Prometeu.

Claude Lévi-Strauss relata vários mitos dos indígenas do Brasil central referentes à origem do fogo. Neles esta conquista humana também é fruto do ardil.

Certa vez, o herói civilizador Nianderyquey fingiu que morria, de um modo tão realista que seu corpo começou a se putrefazer. Os urubus, que eram então os senhores do fogo, juntaram-se em volta do cadáver e acenderam um fogo para cozê-lo. Assim que eles o colocaram no meio das brasas Nianderyquey se mexeu, afugentou os urubus, pegou o fogo e deu aos homens. (LÉVI-STRAUSS, 1991, p.140)

Os mitos indígenas apresentam, de acordo com as tribos, algumas pequenas variações, mas, tal qual o mito grego, em todos os exemplos citados pelo autor, foi também através do roubo e do artifício que o homem passou a cozinhar seus alimentos.

A satisfação da necessidade de alimentar-se é fundamental na vida humana, embora o jejum tenha sido utilizado fortemente nos ensinamentos cristãos:

‘Tu não serás escravo de teu corpo, mas te empenharás em encontrar o que é melhor para a alma, que livraremos, por assim dizer, de uma prisão se a afastarmos das paixões da carne.’ Um dos principais meios para fugir dessa prisão e livrar a alma de seus grilhões é o jejum (*nesteia*). Se a gula é o primeiro passo para um abandono total ao apelo dos sentidos, o jejum funciona, em compensação, como um remédio: *‘contraria contrariis’*. A carne, sensível às paixões perigosas, perde seu poder, a influência do demônio é contida, o pecado de Adão anulado. (KISLINGER, 1998, p. 327)

Apesar de tais preceitos, possuir provisões adequadas sempre foi uma preocupação humana. O ato de cozinhar integrou-se no cotidiano e, desde os

primórdios, a degustação assumiu características grupais. Os homens caçavam em grupo e a caça era partilhada. Plantavam e colhiam juntos e o fruto deste trabalho também era dividido. Nos momentos da obtenção, nos momentos de preparação, o prazer de fazer com o outro, de degustar junto.

Cascudo (1967) com um toque de nostalgia, fala da cozinha de outrora, onde a delicadeza, o talento, a mágica do movimento das mãos e o sabor inigualável, são frutos de um tempo em que as passadas do relógio tinham outra dimensão.

Segundo ele, nos *tempos modernos* a fome tomou lugar do apetite, não há mais espaço e tempo para as operações tranqüilas tanto da ingestão quanto da preparação. As mulheres, que trazem na própria natureza o poder de criar um novo homem, também foram historicamente mais associadas ao ato de cozinhar e Cascudo fala do tempo em que se dedicavam não só ao preparo de deliciosas iguarias, mas também, com esmero equivalente, da apresentação das mesmas, recortando papéis de bolo, que ele revela terem sido verdadeiras obras de arte, cujo tempo que passa agora apressado, se encarregou de transformar num guardanapo industrializado.

A mulher ainda tem seu lugar quando se trata de mostrar uma certa arte na cozinha, mas hoje, sob outra perspectiva, onde a delicadeza, a parcimônia, a integração com uma prática mágica de transformar a natureza, de criar, de fazer acontecer, foi transformada por uma astúcia, caracterizada pela agilidade, improviso. E o mestre nos diz:

O comum, natural, obrigatório e lógico para a mulher em nossos dias é saber improvisar um jantar, enfeitar o prato, disfarçar a fisionomia de cada espécie deglutível com a ciência nefasta dos colorantes mascaradores, das mistificações sugestivas, da incaracterização gustativa (...) Um jantar egresso de latas é ato de comer mas não atinge ao nível de uma refeição. (CASCUDO, 1967, p. 28-29)

Sabemos que o ser humano inventou a culinária e todas as culturas praticam rituais alimentares numa história coletivada que aprofunda e transforma o processo identitário a cada receita ensinada, a cada alimento ingerido, a cada gosto (re)inventado.

Há um gênio criativo humano que o leva a transformar os alimentos disponíveis em seu meio para que sua ingestão proporcione um sentimento maior que a simples saciedade, que são a busca de prazer e integração. Assim, o contato com outros povos, outras culturas, é um estímulo à assimilação de novos sabores que desencadeia uma gama de transformações, criando novos gostos, novos prazeres gustativos.

As preferências alimentares renovam-se, recriam-se a partir da convivência. Exemplo disso é a influência dos temperos de vários povos que moldaram nosso paladar, em especial as culinárias africana e indígena que unidas ao sabor lusitano deram vida ao que chamamos culinária brasileira.

Dos indígenas herdamos o gosto pelo milho, mandioca, abóbora, frutas, ervas e pela carne de caça moqueada (assada em grelhas na vara) precursora de nosso churrasquinho. Do português, a carne de boi, a galinha, o azeite de oliva, vinagre, vinhos e doces. Vieram da África a pimenta malagueta, o azeite de dendê, o feijão preto e a adesão ao quiabo e à couve.

À medida que o Brasil foi sendo colonizado, os ingredientes e as formas de preparo foram se fundindo, gerando uma deliciosa culinária mestiça. Desta forma, de norte a sul do Brasil a culinária traz o gosto e o tempero de uma povoação diversificada e desordenada, na qual europeus e gaúchos ocuparam os pampas, paulistas e portugueses, guiados pelos indígenas, desbravaram os interiores. No Nordeste, senhores de engenho, escravos africanos e invasores holandeses mesclaram sabores, embora Cascudo ainda nos lembre que o leite de coco veio da Índia, que o cuscuz é árabe, que o sarapatel é hindu e que a mistura de camarões secos nas comidas baianas vem de um uso da China, mostrando a amplitude de nossa história alimentar.

Com o ciclo da cana de açúcar, no Nordeste surgiu uma importante fusão entre a tradição da culinária portuguesa e as condições da cozinha no Brasil. Doces como alfenim (uma especialidade da cozinha portuguesa e de origem árabe), os filhoses e os bolos variados foram adotados pela culinária brasileira gerando uma diversidade de sabores: ovos, macaxeira, fubá, batata e o famoso bolo-preto. Além disso, as frutas tropicais, antes consideradas alimento de bugre, passaram a ser introduzidas no cardápio, aliando o uso europeu de confeccionar geléias, marmeladas e compotas ao gosto exótico de nossas frutas o que resultou no

aparecimento de sabores irresistíveis como o dos doces de jaca, banana, caju e goiaba.

As sobremesas variam de acordo com a safra das frutas: umbu, melancia, pinha, abacaxi, manga e o caju, que além do doce em calda e cristalizado tem suas castanhas torradas e transformadas em deliciosos pitéus. Goiaba em calda e chouriço, o famoso doce de sangue de porco, também se incluem entre os preferidos por uma população que rejeita, ainda, a mistura de frutas cruas.

Mas nem só de açúcar vive o sabor nordestino, prato principal mesmo na mesa de pobre (quando pode) ou rico é a carne de sol, temperada com manteiga de garrafa, farofa, cebola, feijão verde ou de corda, macassá. Em forma de paçoca, comida típica dos viajantes, que precisavam de um alimento que pudesse ser conservado por longos períodos, ainda tem lugar de destaque na mesa nordestina. A carne de gado, nas famílias menos abastadas, é muitas vezes substituída por *miunça*, denominação dada pelo sertanejo ao gado caprino e *ovelhum*. A caça é exercitada para garantir a saciedade proporcionada pelo consumo da carne. Peba, mocó, jacu, avoête, caititu, tejo, arribaçã e preá se transformam em repasto, embora tidos como “carregados”, assim como o marreco e a guiné.

Hortaliças não participam deste ritual, apenas o coentro dá cor e perfume. O arroz sempre ligado, de preferência o da terra, cozido no leite, lado a lado com o jerimum e maxixe, sempre presentes.

Mas se o tempo é de festa o peru assado, *bacurinho*, galinhas e doces de várias qualidades servidos com queijo de coalho ou manteiga vem acompanhado de uma boa aguardente para os homens e licores de frutas para as senhoras. Mungunzá, arroz doce, aluá, buchada, panelada, chouriço complementam o cardápio festivo, cuja sobremesa é o frenesi proporcionado pelas rifas, bingos, leilões e o forró de pé de serra que se unem neste momento de deleite para que o homem sinta que as raízes da sua cultura são o melhor alimento para sua alma.

A cozinha é um espaço de criação. O lugar onde as pessoas podem mostrar sua arte de fazer. “As belas artes são em número de cinco, a saber: a pintura, a escultura, a poesia, a música, a arquitetura, a qual tem por ramo principal a *pâtisserie* [pastelaria].” (CARÊME apud REVEL, 1996, p. 95). Mas a expressão artística no universo alimentar não está circunscrita ao extraordinário; ela se mostra também no cotidiano.

[...] os que vêm do mundo das belas-artes instalam de imediato a atividade culinária no domínio da estética, no terreno dos artistas; os que atuam nas cozinhas são mais modestos, menos tagarelas e pedem que os deixem no fogão. O que não impede que sejam de todo homens de arte. (ONFRAY, 1999, p. 168)

As cores são objetos de prazer gustativo. Preparar um prato pode dar o mesmo prazer que organizar um lindo buquê. Os que por algum motivo relutam contra o prazer estético e gustativo de alimentar-se, atua como Picasso a renunciar as cores na Guernica.

No universo alimentar, não só o estímulo visual é marcante. Outros sentidos também são conclamados. Na mesa, há que se despertar o apetite através do belo, da integração do homem com os elementos formadores da natureza. Combinação cuidadosa: além das cores, devem dialogar texturas múltiplas, temperaturas variadas, sabores diversos, perfumes delicados, todos fundamentais para o homem.

A necessidade de criar, transformar, re-ligar, é inerente ao ser humano. É física e espiritual. No processo de criação há uma relação entre o homem e a natureza. Há uma simbiose. O alimento que está sendo trabalhado culturalmente, artisticamente, em seguida será o próprio homem. “O que comemos hoje, amanhã anda e fala”

A intuição também vai estar presente no processo criador. Contribui na possibilidade de entender o mundo, as outras pessoas, de interagir empaticamente com as coisas, de projetar, imaginar. Usar a intuição é como estar em um trapézio. Instantaneamente se prova a insegurança e o prazer de estar no ar e a certeza da presença de uma rede. Ela reúne consciente e inconsciente. A intuição comporta a possibilidade do acaso e opera de forma seletiva, redimensionando o ocorrido, ressignificando-o.

Ao criar, o homem primeiramente imagina, mas, ao transformar sua idéia em matéria ele se depara invariavelmente com o acaso e assim vai modificando a forma. O fazer é sempre uma surpresa.

Criar se aprende criando e o ser humano na sua instigante aventura no planeta azul teve o impulso criativo como companheiro de viagem: enquanto lascava pedras, enquanto buscava alimentos, enquanto inventava paulatinamente uma

maneira de preparo. A arte na alimentação permite uma criação. Mesmo aparentemente efêmera ela possui o dom de eternizar-se: “restará uma emoção, uma sensação fugaz, um vestígio na memória, nada mais que uma fragrância mental esculpida pelo artista e depositada em sua carne.” (ONFRAY, 1999, p. 188)

Foi abundante nos relatos autobiográficos as passagens que se relacionam ao prazer de cozinhar, à estética das preparações e à criatividade e talentos culinários. Talentos estes que foram tecidos através da participação infantil nas cozinhas, na posterior busca intelectual de receitas e formas de preparo e nas necessidades e oportunidades criadas pelas relações sociais. Cabe então à educação nutricional buscar e estimular o encontro com esta arte, na tentativa de contribuir para formar um ser integral, no qual todas as suas potencialidades e inserções no movimento humano de viver sejam enaltecidas.

Mas não somente o aprender a fazer é importante. Também é necessário enaltecer o aprender a comer junto, porque embora pudesse ter sido encarada apenas como uma forma de garantir a sobrevivência humana, a alimentação nunca foi pensada/sentida desta forma redutora. O ato de comer foi integrado em vários aspectos da vida grupal; surgiram interditos, tabus e normas de comportamento, aparentemente distintas, mas que podem ser compreendidos como traduções de uma concepção geral do Universo.

As motivações ideológicas, filosóficas e religiosas têm relevância na escolha dos alimentos e no desenvolvimento de técnicas de manipulação; sendo assim, a cozinha pode ser pensada como um veículo que permite ao indivíduo, através da aceitação de determinadas práticas, estabelecer uma relação de pertencimento a um determinado grupo. A cozinha já surgiu como um espaço de sociabilidade.

A comensalidade é uma característica do comportamento alimentar humano. Segundo Ishige (1987, p. 18) “Cabe pensar que a célula social básica, a família, provavelmente se estabeleceu no dia em que um homem dividiu o animal que tivesse caçado com uma determinada mulher e seus filhos.” Desde então, a família é o primeiro grupo com o qual os seres humanos partilham suas refeições. Esses momentos, ao longo de suas vidas, serão reproduzidos também com amigos, parentes ou colegas, porém nunca com inimigos.

A palavra companheiro, em sua origem, traduz um ato de comensalidade. Vem de *cum panis* (com pão), mostrando que a relação de amizade, solidariedade,

passa, antes de tudo, pela capacidade, ou melhor, pelo prazer de dividir o pão com o outro.

A preferência por alguns alimentos ou por determinadas preparações não está vinculada apenas a seus valores nutritivos. A busca da saciedade através da participação em banquetes coletivos, caracteriza a digestão em comum como um dos maiores estímulos das relações sociais e também como um meio de comunhão e de solidariedade entre os homens e as entidades espirituais. Para nós, humanos, uma refeição solitária não tem o mesmo sabor que aquela realizada com parentes, amigos e colegas.

As celebrações rituais são acompanhadas por banquetes, para reforçar laços antigos e criarem-se novos, por isso, desde as primeiras civilizações, os banquetes constituem momentos nos quais os homens se reuniam para reverenciar os deuses, estreitar laços de amizade e parentesco, e de realizar um delicioso exercício de prazer.

Os banquetes[no Egito antigo] eram abrilhantados por espetáculos de dança e música. O vinho e a cerveja eram servidos em ânforas decoradas com guirlandas, e os convivas, adornados com coroas de flores, trocavam entre si botões de lótus, dos quais aspiravam o perfume. (BRESCIANI, 1998, p.76)

“O fato de beber na mesma taça estabelece, portanto, uma espécie de fraternidade e vale para as alianças entre todos, desde os simples particulares até os que ocupam o topo da hierarquia estatal.”(JOANNÈS, 1998, p. 57).

Comer do mesmo alimento, beber na mesma taça, permitiram ao homem estabelecer relações mais próximas, de forma tal que, aos alimentos, foi atribuída a capacidade de desvendar os mistérios alheios. Cascudo, em “Folclore do Brasil”, mostra-nos que até hoje, no Nordeste brasileiro, essa relação se perpetua: “Não beber ou comer sobejo do mais velho para não herdar-lhe os males. Ao inverso, ficará o ancião sabendo os segredos.” (CASCUDO, 1980, p. 116)

A exemplo de outros locais, a partilha dos alimentos é registrada aqui, no Nordeste, também como uma forma de conhecimento mútuo. “Para se conhecer bem a uma pessoa, é preciso comer sal com ela durante algum tempo. Quando

ouvimos elogios ao bom humor de alguém, reaparece o conselho: Coma sal com ele...” (CASCUDO, 1958, p. 37)

Sentar na mesma mesa denota igualdade e amizade. Hesíodo fala-nos de homens e deuses compartilhando a mesma mesa, até que a astúcia de Prometeu levasse ao fim esta comensalidade com os deuses. Estes podem ainda participar das refeições dos homens, que jamais desfrutarão novamente um banquete com os deuses. O banquete passou a ser, assim, um meio através do qual os homens, que trabalham a terra para obter seu alimento, buscam uma comunicação com os deuses, reafirmando neste ato a sua condição humana.

Especialmente na Grécia antiga, este era um momento dedicado a relações amistosas, em que o gracejo elegante e o lugar reservado à ironia eram degustados através dos discursos mais belos já produzidos acerca das questões dialéticas e morais.

No desjejum, os gregos tomavam vinho puro embebido em pão, ao meio dia uma refeição ligeira. A principal refeição era o jantar, na qual amigos reuniam-se em plena noite. Em caso de festas prolongava-se num *symposion*. Este, por sua vez, não era um acontecimento cotidiano, sendo reservado a ocasiões especiais. Filósofos desfrutavam plenamente estes banquetes, numa sociedade em que prazer e virtude eram complementares.

Haviam os críticos deste ritual, por isso Platão inicia sua obra *Leis* defendendo o caráter educativo do mesmo, enaltecendo o valor educacional do beber e das reuniões de bebedores: “Platão procura provar o seu ponto de vista de que o banquete é útil, sempre que nele reine um fino sentido acadêmico.” (JAEGER, 1995, p. 1309).

Os gregos tinham uma meta educacional, à qual chamavam *Paidéia*, que englobava civilização, cultura, tradição e literatura na busca de um ideal de humanidade e na qual a refeição comunal adquiria também um caráter educativo. Nessa refeição conjunta os mais jovens ouviam os relatos, as expressões da paixão pelo *agon* (disputa), as façanhas dos mais velhos e eram lembrados da natureza inferior de alguns outros povos. O importante era encontrarem-se todos juntos: reunidos para banquetear, os homens transformavam a sociabilidade e o prazer de comer e beber em um ritual e um aprendizado. Mostrando a que Platão se refere quando fala da ação educativa do banquete, Jaeger (1995, p. 1316) diz que “seu

ideal de *paidéia* [...] é o domínio de si e não o domínio sobre os outros por meio da violência exterior, como para os espartanos.”

Sendo estas reuniões em momentos predeterminados, a espera transformava-se num aliado do prazer. Em um primeiro momento se comia e em seguida bebia-se sem comer. E aí se constituía o banquete propriamente dito, sendo a melhor parte do jantar aquela em que se bebia. Talvez por isso a imagem de Baco tenha sido tão difundida na Antiguidade, reminiscência desses momentos de puro prazer consentido. “Nenhuma imagem se difundiu tanto, nem mesmo a da Vênus. Suas imagens adequavam-se a todo lugar, pois evocavam apenas idéias agradáveis. (VEYNE, 1995, p. 188).

Roma adotou o costume grego de realizar sacrifícios. Um animal doméstico passaria a ser comestível somente se fosse sacrificado em um ritual. Embora a carne não fosse o alimento símbolo da civilidade e sim o pão e o vinho, era ela que ocupava o lugar central nas reuniões festivas. Contudo, os romanos não aderiram ao hábito grego do *symposion*, pois não acreditavam na possessão dionisiaca. O vinho não era para eles uma droga sagrada, mas, uma bebida especial. Esta é umas das distinções observadas na sociabilidade deste povo em relação aos gregos. Beber passa a ser também uma experiência solitária. A grande importância nas reuniões é dada à partilha da carne e o banquete não é mais um lugar de expressão retórica.

A morada dos romanos, repleta de espaços vazios, contava com celas individuais para horas de sono e leitura, porém, onde a vida se fazia sentir em seu esplendor era nos espaços centrais, a partir dos quais as salas de refeições se abriam em toda sua amplitude. Nestas salas, a arte do banquete era exercitada. Comer sentado, só nas refeições comuns, quando, nas casas simples, a mãe, de pé, servia o pai à mesa. Nos festins, leitos eram colocados ao redor das mesas, mesmo nos lares mais pobres.

Os romanos davam extrema importância aos comportamentos alimentares, sejam os seus ou os dos bárbaros. Os grandes pensadores preocupavam-se sobremaneira com estas questões. Os excessos, nessas ocasiões, eram extremamente criticados. “A honra de um nobre romano está relacionada também com a sua frugalidade pessoal e à sua generosidade de anfitrião.” (DUPONT, 1998, p. 200-201)

Na Idade Média, comer junto também simbolizava um momento solene, sendo expressão de convivialidade, amizade e compromisso. Oferecendo alimentos,

a família abria deliberadamente sua intimidade. Retornos, reencontros, reconciliações, bodas, enterros, batismos, investidura de um filho eram consideradas ocasiões adequadas para que a família recebesse o público. Percebe-se que o banquetear vai assumindo cada vez mais um caráter ostentatório. Esse prazer era restrito a dias especiais e o luxo dava o tom de todo o ritual.

Os soberanos medievais utilizavam o banquete para unir-se aos vassallos e aos seus devotos. Por volta do século XII, essas festas mudam: perdem o tom solidário e partem para o pólo senhorial. Os senhores feudais passam a utilizar meios mais eficazes para demonstrar seu poder e os banquetes tornam-se espaços destinados também à explicitação de posições hierárquicas. Os pratos eram abundantes e selecionados, além disso, presenteava-se os mais nobres com objetos valiosos.

O momento da alimentação foi sendo utilizado para estabelecer a divisão de papéis sociais. A preparação, a distribuição, as melhores porções, o melhor lugar à mesa, fazem parte de um conjunto de regras que permitem claramente estabelecer limites entre os integrantes de um grupo.

Nos séculos XVII e XVIII, as maneiras à mesa foram sendo depuradas e a moda passou a afetá-las; estas eram então utilizadas como mais um elemento de distanciamento entre as elites e o povo. Surge o “nojo” das sobras, do sopro, do guardanapo sujo, do “outro”.

Essa nova forma de comer que foi se esboçando a partir da modernidade, para Cascudo corresponde a uma desumanização. Para ele, comer em pé é transformar-se o homem em animal. Homem sempre comeu sentado. “Comer de pé, elegendo os pratos pela pressão de uma mola, é modalidade de pasto, indispensável, justo, mas não humano, não-natural, não-social.” (CASCUDO, 1967, p. 29). Este estilo de comer cada vez mais vai criando espaço entre nós, cujo mundo da urgência, relega em segundo plano, o que para Cascudo (1967, p. 28) foi “de todos os atos naturais o único que o homem cercou de cerimonial e transformou lentamente em expressão de sociabilidade, ritual político, aparato de alta etiqueta.” Diz ainda este autor o significado solidário do ato de comer presente na cultura humana: “Compreendeu-lhe a significação vitalizadora e fê-la uma função simbólica de fraternidade, um rito de iniciação para a convivência, para a confiança na continuidade dos contatos. (CASCUDO, 1967, p. 28). Felipe Fernandez-Armesto,

professor da Universidade de Londres, em seu livro “Comida – Uma História” atribui o aumento da obesidade à queda da comensalidade:

Alguns atribuem a culpa ao capitalismo, que nos teria alimentado à força com açúcar e amido, ou, então à industrialização e urbanização, que teriam afastado milhões de pessoas da comida saudável. Para outros, fazer regime engorda à medida que perturba o bom funcionamento do metabolismo e encoraja a alimentação baseada em tendências. Alguns culpam a pobreza, outros a abundância. Algumas dessas explicações são equivocadas, e as outras insuficientes. A gordura é, de fato, um sintoma de perturbações mais profundas em nossos hábitos alimentares. É o sinal externo e visível de um desastre social profundo: o declínio da refeição. Se quisermos derrotar essa ameaça, teremos que encará-la de frente. (FERNANDEZ-ARRESTO, 2002, p.5)

Nesse caminho percorrido pelo homem, foram restando indagações: A atomização e o individualismo, que brotam como fruto amargo da modernidade, são, ou serão, capazes de apagar o desejo humano de reunir-se para comer? Será que o homem está perdendo, com uma nova forma de alimentar-se, a capacidade de ver no preparo e ingestão alimentar uma forma de ritual? Onde anda a comensalidade, atributo especificamente humano, tão comum nos tempos de outrora, onde o homem se diferenciava dos animais por comer em grupo, sentado, seja aliando a este ato uma boa conversa filosófica, como na Grécia, ou elegendo o silêncio reverencial como nos povos orientais e indígenas? Na Grécia não se comia em praça pública, Diógenes o fazia por irreverência. Hoje temos as "praças de alimentação". Será que esta será nossa *ágora*, onde só nos restará substituir a *ação* tão gloriosa na Grécia Antiga, como vemos nas palavras de Hannah Arendt, símbolo da excelência humana, pelo ato de comer, comer rápido, em pé, apressado, isolado. Será a obesidade que vem se instaurando paulatinamente por todo o planeta, aliada a uma forma animal de alimentar-se, o símbolo da excelência do homem futuro?

Observando a história vemos uma existência conjunta destes dois aspectos da alimentação e só o futuro dirá que modelos vão surgir. Nota-se, contudo, uma forte demanda por esta necessidade de comer junto. As tabernas, que antes eram locais de interação foram substituídas, na modernidade, pelos restaurantes, que

surgiram com a filosofia oposta às mesmas. Eram lugares onde se comia “tranquilo” em mesas individuais. Hoje, com o crescente distanciamento das pessoas nas grandes cidades, há uma tendência, já sendo utilizada por muitos restaurantes, a instalarem grandes mesas, onde desconhecidos, ou pessoas que se conhecem freqüentando aquele local, possam desfrutar o prazer de comer junto, e, ao mesmo tempo, travar novas amizades.

As histórias alimentares, felizmente, vieram ratificar esta condição humana de comedores sociais, pois ainda hoje não podemos prescindir deste momento de prazer, de festa, de celebração da humanidade. Reunimo-nos, talvez menos, talvez de novas formas, mas sempre o fazemos, porque este ato faz parte da nossa natureza. Enaltecê-lo, portanto, é tarefa da educação nutricional.

2) Conceber as manifestações de religiosidade associadas à alimentação como elementos relevantes da cultura alimentar humana.

Integrar-se com o mundo das entidades espirituais é uma necessidade humana e a alimentação é utilizada, muitas vezes, como mediadora destas relações. Comer (ou não) determinados alimentos, bem como saber prepará-los de forma específica, podem funcionar como um “passaporte” que permite a viagem ao encontro do sagrado.

Esta é uma noção antiga e universal. Os africanos preparam ebós de candomblé e têm comidas esmeradas dedicadas a diferentes orixás.

Toda quarta-feira Xangô come amalá e nos dias de obrigação come cágado ou carneiro (ajapá ou agutan).Ewa, orixá das fontes, tem quizila com cachaça e com galinha. Ivá Massê come conquém.Para Ogun guardem o bode e o akikó que é galo em língua de terreiro.Omolu não suporta caranguejo.De espelho e leque, de melindre e dengue, Oxun gosta de acará e de ipeté feito com inhame, cebola e camarão. Para acompanhar carne de cabra, sua carne predileta, sirvam-lhe adun: fubá de milho com dendê e mel de abelhas. Oxóssi, encantado do maior respeito, rei do Ketu e caçador, é cheio de quizilas. Na floresta enfrenta o javali mas não come peixe

se o peixe for de pele, não tolera inhame e feijão branco, e não quer janelas em sua casa – sua janela é o mato. Para a guerreira que não teme a morte nem os eguns, para Yansã não ofereçam abóbora, não lhe dêem alface ou sapoti, ela come acarajé. Feijão com milho para Oxumarê, para Nanan caruru bem temperado. (...) Oxalá velho, o maior dos orixás, o pai de todos. Suas comidas são o ojojó de inhame, ebô de milho branco, catassol e açaçá. Oxalá não gosta de temperos, não usa sal nem tolera azeite. (...) Comida de Exu é tudo quanto a boca prova e conte, mas bebida é uma só, a cachaça pura. (AMADO, 1982 b, p. 316)

Os indianos oferecem pujas (oferendas) a seus deuses; japoneses e chineses cultuam os antepassados oferecendo alimentos no altar; os cristãos harmonizam-se com Cristo através da ingestão da hóstia; os camponeses mexicanos fazem da ingestão do milho um elo com o divino.

Desde a época suméria (terceiro milênio), o ofício em homenagem aos deuses comporta uma oferenda alimentar. Assim, Gudéia (por volta de 2.100 a.C.), príncipe da cidade de Lagash, ao inaugurar o templo que mandara construir para o deus Ningirsu (e onde este passou sua primeira noite), manda lhe servir, ao despertar, carne de vaca e de carneiro, pão fresco, leite, cerveja e vinho. Este ofício alimentar oferecido aos deuses é uma das características do culto na Mesopotâmia e dá origem à constituição de uma categoria especial de empregados ligada ao templo, a dos *prebendados* [...] Trata-se de artesãos especializados na preparação da comida [...] que recebem da administração do santuário os produtos alimentares brutos e são encarregados de preparar os pratos apresentados às estátuas dos deuses. Cada santuário, além de comportar a representação da divindade principal à qual é consagrado, possui a representação de toda a "corte divina" que acompanha este deus ou deusa: seu cônjuge, seu "vizir", os responsáveis pela sua administração divina, cuja organização se inspira muito na corte real babilônica ou assíria. As refeições servidas são proporcionais a sua posição hierárquica. Em algumas cerimônias, todas as estátuas divinas são tiradas das

capelas e reunidas para um banquete em honra do deus principal, concebido segundo o mesmo cerimonial que o banquete real. Neste caso, são os sacerdotes que desempenham o papel dos criados do palácio: eles põem a mesa, apresentam as bacias para que todos lavem as mãos, depois o óleo perfumado para que os comensais se untem, servem os diversos pratos e bebidas, tocam música e cantam hinos em honra das divindades reunidas, queimam fragrâncias para dissipar o odor das iguarias. (JOANNÈS, 1998, p. 64,65)

No antigo Egito, a crença da vida após a morte fazia o homem cercar esta *vida após a vida* da presença do alimento como garantia de bem viver.

Outro indício do caráter essencial dos alimentos no antigo Egito é o fato de que a crença em uma vida depois da morte, que existe desde as épocas mais remotas, insiste na necessidade de prodigalizar alimentos aos defuntos. As orações fúnebres requeriam pão e cerveja, aves e bois; os víveres eram depositados nas tumbas e o morto sempre era representado sentado diante de uma mesa ricamente preparada com listas de oferendas alimentares [o "cartaz", contendo grande número de gêneros comestíveis]. (BRESCIANI, 1998, p. 69)

Também na Grécia o encontro com os deuses estava estreitamente relacionado com o ato de comer ou beber. No oráculo de Delfos, antes de consultar o deus Apolo, Pítia, a sacerdotisa que captava as mensagens divinas e as traduzia realizava sacrifícios para ver se as circunstâncias eram favoráveis; depois purificava-se, ou seja sorvia alguns goles de água da fonte situada perto do templo e mascava folhas de louro. Sentava então sobre a fenda de vapores, entrava em transe e ouvia o deus.

O culto pagão era cercado de festas; devoção e festim não eram conflituosos, mas coexistiam harmoniosamente. O homem ainda não havia fragmentado os momentos de sua existência. Permitia este pensamento totalizante um culto que integrava homens, deuses, religião, prazer e convivialidade.

[...] o culto não passava de uma festa com a qual os deuses se divertiam pois nela encontravam o mesmo prazer que os homens. As religiões têm a vocação de confundir a emoção do divino e a solenização: cada fiel delas tira um ou outro desses bens e aproveita-se da confusão, da qual não se conscientiza. Como decidir na Antigüidade, se o uso de uma coroa indica festa ou participação numa cerimônia religiosa? (VEYNE, 1995, p. 189)

O sacrifício era o elo que unia deuses e homens. As cerimônias de sacrifícios eram guiadas por minuciosos regulamentos. Antes de sacrificar um animal costumava-se dourar-lhe os chifres. Os animais pequenos, coroados de laços ou folhas da árvore dedicada à divindade. Colocava-se sobre a cabeça do animal uma mistura de cevada e sal; em seguida estrangulava-se ou degolava-se a presa. Os gregos revestiam as estátuas do deuses com a pele dos animais. A carne era consumida em banquetes rituais. Este era o chamado sacrifício “cruento”, mas havia os “incruentos”, quando eram oferecidos aos deuses produtos da terra: vinho, flores, mel, leite e uma mistura feita de farinha e sal.

O sacrifício, ato principal do culto, sempre implicava em festim. A festa religiosa era um dever e um prazer, pois este se torna solene quando ofertado aos deuses:

Todo sacrifício era seguido de uma refeição em que se comia a vítima imolada depois de cozê-la no altar (os grandes templos tinham cozinhas e forneciam os serviços dos cozinheiros aos fiéis que iam imolar um animal); aos assistentes, a carne da vítima; aos deuses, a fumaça... (VEYNE, 1995, p.191)

Para os romanos, ser convidado para assistir um sacrifício feito em uma residência era uma honra. O prazer era muito maior do que simplesmente ser convidado para um jantar. Geralmente sacrificava-se no começo do mês um leitão que era ofertado aos gênios protetores da casa. O aniversário do chefe da família era também comemorado em homenagem a este *gênio protetor*, uma “cópia” divina de cada mortal. Os mais pobres ofertavam aves domésticas ou muitas vezes colocavam no altar um bolo de trigo.

De qualquer forma, o importante, o necessário, era o homem não se sentir isolado, sozinho em sua caminhada terrestre e sim estabelecer uma sintonia, um canal que integrasse o divino e o mortal; o alimento era um elo que unia deuses e homens num só prazer.

Um meio mais simples de santificar as refeições era, creio, o que Artemidoro chama de *'theoxenies'* : para convidar deuses a jantar (*invitare deos*) instalavam-se na sala de refeições suas estatuetas, retiradas do nicho sagrado da casa, e diante delas colocavam-se pratos de comida; depois do jantar esse alimento abandonado fazia a delícia dos escravos, que assim participavam do regozijo. (VEYNE, 1995, p. 192)

Como o prazer gozava do mesmo *status* que a virtude, os homens podiam inter-conectar experiências religiosas e sensações carnis. Assim, findo o culto/festim,

[...]é um direito ou até um dever fazer amor para encerrar dignamente esse dia em que todos exultaram para melhor honrar os deuses. Alguém repreendeu Aristipo, filósofo e teórico do prazer por viver indolentemente. 'Se fosse errado', replicou ele, 'porque seria assim nas festas dos deuses?'. (VEYNE, 1995, 192 - 193)

Essa ligação estreita do humano com o divino, do deleite com a integridade foi esgarçada pelo pensamento judaico-cristão e a alimentação, mais uma vez, foi uma forte conexão na instauração de um novo olhar sobre as coisas terrenas.

O ATO DE ALIMENTAR-SE transcendeu do próprio imediatismo fisiológico da nutrição. Virtudes e vícios, a vida e a morte, contêm-se nos alimentos e são levados ao organismo em potência espiritual. lavé criou no Paraíso a árvore do Bem e do Mal e também a árvore da Vida. A primeira era defesa a Adão (*Gênese*, 2, 9, 17). Quando o primeiro vivente desobedeceu e comeu o fruto do Bem e do Mal foi expulso do Éden: - "Então disse o Senhor Deus: Eis que o homem é como um de Nós, sabendo o bem e o mal; ora, pois, para que não

estenda a sua mão, e tome também da árvore da Vida, e coma e viva eternamente; o Senhor Deus, pois, o lançou fora do jardim do Éden” (*Gênese*, 3, 22, 23). Adão obteve a ciência e teria a imortalidade pela simples degustação dos frutos miraculosos. (CASCUDO, 1967, p. 61-62)

O mundo material, para os hebreus, foi formado a partir de três elementos: a terra, a água e o ar. Deus haveria criado as diferentes espécies a partir de cada um destes elementos. Os animais terrestres devem andar e por isso têm patas. Os peixes têm barbatanas para nadar e os pássaros asas para voar. Um elemento relacionado a cada espécie, segundo os planos de Deus. Todo ser vivo que não respeite tal determinação é excluído da mesa.

Para os judeus, o mundo teria sido criado dentro de uma lógica dicotômica. Trevas e luz, bem e mal, Deus e homem. Moisés, ao mesmo tempo que levaria seu povo à terra prometida, ao Éden terrestre, à terra onde jorrava “leite e mel”, dita normas que restringem o consumo alimentar, todas baseadas nestes mesmos princípios polarizantes que teriam norteado o criador.

Os animais são classificados em puros e impuros. São os órgãos de locomoção que servem de parâmetro classificatório, pois Deus teria utilizado este aspecto para diferenciar vegetais e animais. Animais terrestres puros têm o casco fendido, partido em duas unhas e ruminam (o porco é proibido, porque não ruma), ou seja, só são permitidos os herbívoros. Os peixes puros são os que possuem barbatanas e escamas. Os mariscos, obviamente, sofrem interditos, bem como os répteis, que são desprovidos de patas, e os crustáceos, que vivem na água com órgãos terrestres. Pássaros que passam mais tempo na água que no ar, como a gaivota e aqueles que vivem mais na terra que no ar, como a avestruz, também não são consumidos. São proibidos, ainda, os insetos que se movimentam sem usar as asas, com exceção dos que saltam (intermédio entre andar e voar) como os gafanhotos. Além disso, os animais só podem ser consumidos se forem perfeitos, sendo inclusive vedada a ingesta de animais castrados. Também é proibido o consumo do sangue, princípio vital que deve ser ofertado a Deus. O consumo vegetal obedece a uma ordem: alimentos que passam por uma elaboração não são permitidos nos rituais, como é o caso do mel, do vinho e do pão fermentado.

Essas regras tinham a função de unificar um povo. Como o Deus semita foi sendo conhecido como o criador do universo restava aos homens respeitar suas vontades nas práticas cotidianas. Como a criação deu-se através de fragmentações, a abolição das distinções é indesejável. Nada que oscile entre duas categorias é permitido.

Se o homem consumisse esses seres mistos, seria cúmplice do mal e se contaminaria com ele, incorporando-o. Ele também seria cúmplice do Mal se decidisse abolir, na vida social, de qualquer forma que fosse, a separação das espécies. Não somente é proibido, por exemplo, "jungir" um cavalo e uma jumenta (Lev 19, 19), mas, também, não é permitido "lavar" atrelando "um boi e um asno juntos" (Dt 22, 10). Um campo deve ser um campo de trigo ou de cevada, não pode ser os dois ao mesmo tempo. (...) Essas proibições devem ser comparadas com a condenação absoluta (a sentença prevista é a morte) que atinge a homossexualidade (...) Um ser humano é homem ou mulher. (...) No incesto, também punido com a pena capital, é a distinção entre dois tipos de relação que é abolida. (SOLER, 1998, p. 85)

Dessa forma o incesto é proibido também na panela. Não se misturam mãe e filhote no mesmo tacho. Além disso, nenhum animal pode ser cozido no leite. A proibição do incesto culinário é algo tão vigilante que é proibida uma refeição que contemple simultaneamente laticínios e carnes.

O cristianismo possui em seus preceitos uma forte tendência à abominação do prazer, o *Eclesiaste* adverte que todo trabalho do homem é para sua boca. S. Paulo temia-lhe a intervenção na obra divina da redenção: '*Não destruas por amor da comida a obra de Deus*' (Aos Romanos, XIV, 20) (CASCUDO, 1967, p.7)

Apesar disso, pode-se observar, mesmo na Idade Média, quando os ensinamentos bíblicos chegaram ao paroxismo, uma forte presença do alimento como componente prazeroso do ritual religioso, da sociabilidade entre os monges e até da sua lembrança pós-morte:

No retorno de suas viagens, toda a comunidade, paramentada, dirige-se ao seu encontro, à entrada da igreja, ele beija os monges, um após outro – rito do abraço paterno -, e, nesse dia, um prato

suplementar é servido no refeitório – rito do alimento festivo; além disso, ele próprio, à mesa, é distinguido dos outros: trazem-lhe iguarias mais finas e o melhor vinho. O fogo, o beijo, o vinho, o cortejo ... o abade é, com efeito, o senhor. (DUBY, 1995, p.60)

A doença é, com efeito, percebida como marca do pecado; aqueles por ela atingidos devem ser afastados até a purgação. No mosteiro de Cluny, a enfermaria .. era adjunta [a] uma cozinha particular, pois os monges enfermos, tornados menos puros pela doença, seguiam um regime alimentar diferente: já não lhes era proibido comer carne, considerada reconstituidora do sangue, do fogo do seu corpo débil; mas tornar-se por um tempo carnívoros os excluía mais, e os afastava especialmente da comunhão ... curados, era-lhes necessário, ainda, antes de reunir-se aos outros, proceder a uma última purificação, receber a absolvição. (DUBY, 1995, p.65)

Quando ele havia entregue a alma, seu corpo era lavado por outros monges ... levado para a igreja, sepultado ... Os defuntos, com efeito, em nada estavam separados de seus irmãos vivos. No dia do aniversário de sua morte, uma ração suplementar, e saborosa, era servida no refeitório; presumia-se que alimentavam a comunidade, comiam com ela – só com ela, pois os estranhos eram excluídos dessa refeição da qual os pobres da família recolhiam as sobras e compartilhavam novamente de sua vida carnal segundo o rito essencial do convívio. (DUBY, 1995, p.66)

A satisfação da necessidade de alimentar-se é fundamental na vida humana, embora o jejum tenha sido utilizado fortemente nos ensinamentos cristãos:

‘Tu não serás escravo de teu corpo, mas te empenharás em encontrar o que é melhor para a alma, que livraremos, por assim dizer, de uma prisão se a afastarmos das paixões da carne.’ Um dos principais meios para fugir dessa prisão e livrar a alma de seus grilhões é o jejum (*nesteia*). Se a gula é o primeiro passo para um abandono total ao apelo dos sentidos, o jejum funciona, em compensação, como um remédio: "*contraria contrariis*". A carne,

sensível às paixões perigosas, perde seu poder, a influência do demônio é contida, o pecado de Adão anulado. (KISLINGER, 1998, p. 327)

Apesar de tais preceitos, possuir provisões adequadas sempre foi uma preocupação humana. Aliada à busca material de alimentos esteve também a relação de apelo às forças sagradas, trazendo a certeza ao espírito humano, muitas vezes perturbado pelas condições desfavoráveis de existência, de que jamais lhe faltaria o sustento. Lembro-me que, em minha casa, sempre havia um pequeno “pão-bento”, dentro da farinheira para este fim. Os santos católicos são uma presença marcante como padroeiros na manutenção do sustento.

No Brasil o natural protetor do alimento domiciliar é Santo Onofre, eremita do séc. IV, com sessenta anos de penitência no deserto da Tebaida. É um monge barbudo, segurando uma caixa na altura do peito. Colocam-no invariavelmente de costas no oratório ou no guarda comida, na posição de quem entra. Pelo Nordeste antigo rara seria a casa sem um Santo Onofre pequenino, esculpido em madeira, garantindo a subsistência doméstica. Punham-no sobre farinha espalhada, símbolo dos víveres. (...) Na Bahia substituem-no os santos Cosme e Damião que, de patronos médicos na Europa, assumiram a responsabilidade pela comida do todo dia comum. Ficam no Rio de Janeiro rodeados de acepipes, já prontos, às vezes dentro de um pires ou de uma xícara, misturados no feijão cozido, carne, toucinho e farinha. Na cidade do Salvador oferecem o *caruru dos meninos* em 27 de setembro, dia oblacional. As crianças são servidas e depois os adultos com canto e dança de roda. (...) Na Europa o culto fervoroso aos santos Cosme e Damião refere-se unicamente às intervenções terapêuticas. Não há, evidentemente, oferta de alimentos nem os dois irmãos exercem as funções vividas no Brasil. Os santos são, para seus fiéis baianos, os Dois-Dois, Ibeijis [gêmeos sudaneses reverenciados nos candomblés] presença da cultura religiosa do Sudão. Havia uma santa a quem dedicavam as cozinheiras especial carinho, ajoelhando-se junto ao fogão e rezando nos dias de trabalho importante no plano culinário. Era Santa Zita cozinheira durante sessenta anos na casa do *signor Pagano di Fatinelli* em Lucca, falecida em 1278. Ajoelhava-se perto

do fogo para orar, como suas devotas imitavam, outrora, no Brasil Velho. Fazia a comida *render* e não queimar, num descuido da responsável. (...) Minha mãe (1871-1961) afirmava a popularidade de S. Sebastião contra fome, peste e guerra, decorrendo sua habitual inclusão nos oratórios e. às vezes. pequenos cromos com sua figura na porta da cozinha. Contra a fome... (...) “O São Benedito na cozinha garante fartura”, informa Hildegardes Vianna, exímia na documentaria baiana. São Benedito foi cozinheiro, multiplicador de vitualhas no seu convento em Palermo. (CASCUDO, 1977, p.238 - 239)

Não é só no âmbito doméstico que a associação sagrado/alimento é explicitada. Muitos restaurantes, aproveitando essa necessidade humana de estreitar laços com forças divinas, passaram a comemorar o *Dia do Prosperare*, em homenagem a São Pantaleão, padroeiro da prosperidade. Segundo os adeptos, a ingestão ritual de um prato de *gnocchi* é capaz de atrair sorte. Diz a lenda que Pantaleão percorria várias aldeias romanas. Certa noite, o andarilho chegou num pobre vilarejo e bateu na porta de um casebre para pedir um prato de comida. Foi recebido por casal que só tinha 21 pedaços de *gnocchi* para oferecer. A comida foi dividida em três partes iguais. Quando Pantaleão deixou a residência do casal, eles perceberam que, na mesa, no local onde o andarilho sentara, surgiram várias moedas de ouro. Era um dia 29, por isso o ritual é praticado nesse dia. Os participantes degustam os primeiros sete pedaços em pé, mentalizando um pedido para cada um. Ao sentarem, colocam uma nota, ou moeda de qualquer valor, embaixo do prato e comem o restante do *gnocchi*. Esse dinheiro serve como um talismã que atrai prosperidade durante um mês, quando se renova a cerimônia. A pessoa pode guardar o dinheiro por um mês, mas o ideal é que ela doe para a primeira pessoa necessitada que vir no dia 29, se precisar gastá-lo, que seja o último tostão do dia.

Mas, possuir o alimento nem sempre garante a saciedade. Na relação com o divino, alimentos específicos podem ser eleitos como sagrados de forma que a própria sensação de saciedade pode estar estreitamente ligada ao plano espiritual. Perla Petrich (1987) mostra que, para o camponês mexicano, o milho é o único alimento que lhe imprime a sensação de saciedade. Carne ou peixe ingeridos em abundância não trazem satisfação, porém umas poucas tortilhas serão suficientes

para saciar o apetite e a fome. Falando da resistência do camponês mexicano em substituir o milho (80% de sua alimentação) por soja ou arroz, barateando a produção e alcançando um maior rendimento, mostra que é na relação com o divino que reside tal impedimento. Na mitologia Maia, a criação do homem foi feita pelos deuses a partir da massa de milho. Tentaram com outros materiais, mas o resultado não foi favorável. Os homens de barro e madeira revelaram-se inúteis, sucumbiram. Somente aquele feito do milho sobreviveu e deve venerar a planta que, ao mesmo tempo, originou-o e assegura seu alimento cotidiano, ou seja, criou-o e o recria diariamente.

Cada grão de milho, cada pedaço de tortilha (panqueca de milho), cada gole de *atole* - a bebida tradicional feita com farinha de milho - é uma prova irrefutável de que a alimentação não é simplesmente um processo químico-biológico, mas também unia forma de comunicação direta com as forças sagradas. A partir desta comunhão, renovada a cada dia o homem ratifica sua fé nas divindades e elas, por sua vez, lhe garantem a vida com sua presença. Se os deuses escolheram o milho para criar e alimentar o homem, como duvidar de sua perfeição, como deixar de adorá-lo, como não crer em sua origem e sua reprodução divina? A sacralização do milho tem atravessado os séculos. O indígena mexicano ainda hoje reluta em vender seu milho porque considera que isto equivale a comerciar sua própria carne. Assim, o milho é cultivado apenas para consumo pessoal.(PETRICH, 1987, p. 10)

Muitos outros povos mantêm com o cereal uma relação especial. “O painço é considerado para os africanos um cereal sagrado, usado nos sacrifícios ligados às tradições islâmicas ou animistas dos países da África Ocidental”. (NDOYE, M'BAYE, 1987, p.8) Os zen budistas consideram o cereal um alimento ideal, porque permite uma maior sintonia do homem com o meio. Segundo eles, no reino animal e vegetal, surgiram concomitantemente o *Homo sapiens* e o cereal, por isso esse é o alimento ideal para os homens.

Para os orientais, alimentar-se pode ser também uma forma de meditar e se harmonizar com o Todo do qual fazemos parte; uma atitude ética em relação aos

alimentos pode fazer do comer e do cozinhar experiências transcendentais, de equilíbrio com as forças do universo.

Ao longo de nossa história, não só o alimento, mas a própria mesa onde os mesmos são servidos passou a ser considerada digna de reverência.

Transmitira-se-lhe por contato o respeito às funções que ela proporcionava. Banquete vem de "banco", humildemente. Assim o altar recebeu santificação por servir aos sagrados sacrifícios. *Pelos santos se beijam os altares*. Beijavam, em Roma, a mesa para afastar os maus presságios durante a refeição, *osculatique mensa*, escreveu Petrônio. Pison recusou consentir que matassem o imperador Nero em sua casa, dizendo odioso ensanguentar-se a *mesa sagrada* e os deuses hospitalares: - *si sacra mensae diique hospitalares*, Tácito, *Anais*, XV, LII. (CASCUDO, 1967, p.55,56)

Tratar-se como sagrado o lugar onde se come é um comportamento universal, seja ele uma mesa ricamente trabalhada, uma toalha, uma esteira ao chão ou uma mesa baixa como utilizam os orientais.

‘Respeite a mesa!’ recomenda-se às crianças bulhentas e aos convivas que sofrem de incontinência verbal. Outro preceito reverenciador era não sentar-se à mesa estando armado. Mesmo os antigos cangaceiros do Nordeste deixavam um companheiro vigiando, mas ficavam desarmados enquanto comiam. Senta-se à mesa sem chapéu. Sendo viajante, sem esporas. Ninguém pode ou deve aproximar-se da mesa despido. O mesmo respeito envolve a refeição nos países orientais. (CASCUDO, 1967, p. 57)

Mais do que reverenciar a mesa ou os alimentos, para os orientais praticantes do zen budismo, o fundamental é o exercício da gratidão. Recebemos diariamente um enorme presente, que é a vida travestida em alimento. Para desfrutá-lo não é apenas necessário, como nos iludimos permanentemente, pagar pelo seu preço em um supermercado e contar com um cozinheiro eficiente. Uma longa cadeia de acontecimentos permite que os raios solares, ao dourar o espaço, conceda-nos a possibilidade de viver. A Terra conjuga essa vida com os micro-seres que comporta;

do solo brotam frutos, com uma generosidade inigualável; a água e o ar, com seus movimentos permutantes, arrastam, espalham sopros de vida; Os homens, por sua vez, semeiam a terra num trabalho árduo; há milhares de anos, usam seu gênio para tratar o fruto colhido e prepará-lo como ensinaram os ancestrais, mas sempre crescendo uma dose de inventividade. Aquele que está a comer, na verdade, está desfrutando um presente divino, mesmo que não o perceba e, por isso, não seja capaz de agradecer.

Como diziam os antigos: “Aquele que come sem render graças, come um alimento roubado”. Embora tal sabedoria devesse guiar o comportamento alimentar humano, muitas vezes a arte e a religião da comida são esquecidas diante de uma sociedade moderna, consumista, tecnológica e racional.

Diz a mitologia grega que as Preces têm o poder de reparar o mal causado por Ate (o Erro), mas, sendo coxas, estas filhas de Zeus nunca a alcançam; mesmo assim, têm um importante papel: servem de consolo aos mortais.

Também não deixa de ser um consolo saber que existem focos onde o alimento é compreendido como uma forma de integração cósmica. Mesmo que esta atitude não acompanhe a velocidade dessa sociedade, eles refletem a necessidade humana de abrir-se ao infinito, de harmonizar-se com o sagrado, de re-ligar espaços, de buscar este templo perdido.

3) Discutir a ruptura natureza/cultura visando a preservação da vida da Terra;

A relação do homem com o alimento, desde os tempos mais remotos, foi cercada de simbolismos. Enriquecida por uma imagética na qual homem e natureza integravam-se, caça e caçador, coletores e frutos, eram partes de um Todo.

A luta pela sobrevivência envolveu a busca de água, luz, alimento e defesa do espaço, para todos os seres vivos. Mas, o aparecimento da espécie humana levou a natureza a profundas transformações. Utilizando suas mãos, ele foi capaz de moldar objetos, fabricar armas, utensílios e dominar o fogo. A capacidade de produzir artefatos fez o homem diferenciar-se e afastar-se do mundo natural.

Claude Lévi-Strauss tomou o universo culinário para demonstrar que tal oposição não existe. Para ele, *natural* é tudo que é *universal*, o que não é aprendido, e, *cultural* é tudo que se liga às *normas, costumes, tradição* de um dado grupo

humano, apresentando os atributos do relativo e do particular. Desta forma, demonstra que a arte da cozinha não é inteiramente cultural, mesmo diante das diversidades que se apresentam, em relação à alimentação, nos vários grupos humanos.

A arte culinária não é inteiramente cultural. Ela é determinada, ao mesmo tempo, pelas exigências corporais e pela maneira particular como o homem se insere no universo, garantindo assim a necessária articulação entre natureza e cultura. Participando de ambos domínios, reflete esta dualidade em cada uma das suas manifestações. (LÉVI-STRAUSS, 1981, p.427) (tradução nossa)

Os homens possuíam um conhecimento profundo da natureza, porque a conheciam como companheira: “*Cada coisa sagrada deve estar em seu lugar, notava, com profundidade, um pensador indígena (Fletcher 2, p. 34). Poder-se-ia mesmo dizer que é isso que a torna sagrada, pois, suprimindo-a, ainda que por pensamento, toda ordem do universo se encontraria destruída.*” (Lévi-Strauss, 1976, p.30).

Maria da Conceição Moura (1992, p. 72) chama atenção para o fato de que a degradação do meio provoca redução do capital cognitivo acumulado pela tradição. Sendo este saber pautado essencialmente na observação do ambiente natural e na dinâmica das relações de analogia, “uma transformação radical dessa base de referência pode comprometer sensivelmente esse “estilo cultural” do pensamento tradicional com lacunas irreparáveis, incapazes de serem repostas.”

A degradação crescente do meio ambiente é o produto da idéia de dominação que compromete o ecossistema. Os elementos da natureza combinam-se em sistemas complexos, fundados em incontáveis inter-conexões físicas e biológicas. O homem, parte deste processo, e inclusive com capacidade de entendê-lo, surpreendentemente, separa a natureza de si como se fossem duas categorias distintas, e esta relação perversa pode também ser observada na forma como este extrai seu alimento do seio da Mãe-Terra.

Outros animais resolvem seus problemas de sobrevivência, como abrigo e alimentação, a partir da utilização dos recursos ofertados, numa simbiose e cooperação que não compromete o estoque a sua disposição. O homem, ao contrário, mesmo dispondo do conhecimento que permite projetar o fim dos fatores

naturais disponíveis, destrói a relação de “parasitanismo mútuo”, essencial para a sua permanência na Terra.

A economia, dentro desse processo, parece ter transformado-se na “*medida de todas as coisas*”, regulando as ações humanas e gerando assim um enorme potencial desequilibrador.

A alimentação, notadamente a partir de 1943, data oficial do início da chamada *Revolução Verde*¹⁵, passou a sofrer uma forte influência da indústria química e este processo foi guiado por duas ditas necessidades prementes do mundo moderno: reduzir o tempo gasto na preparação alimentar e garantir alimentos à população mundial através do uso de agrotóxicos.

Os químicos e economistas passaram a ditar normas, visando a satisfação de tais demandas e assim o mundo da alimentação foi impregnado por uma nova ordem. Uma ideologia da competição e da mudança na dinâmica do domínio do biológico parece circunstanciar tais regras.

Como sugere Morin(1997), temos um desenvolvimento contraditório, ou seja, “*o mal-estar parasita o bem-estar*”. A tecnologia moderna possibilitou à indústria alimentícia executar uma série de tarefas que antes eram realizadas no âmbito doméstico, gerando como fator positivo o aumento do tempo disponível aos seus consumidores, porém estes mesmos alimentos, agora acrescidos de aditivos químicos para conservação, tornaram-se causadores de uma série de doenças.

A utilização de pesticidas e inseticidas, visando ao aumento da produção agrícola, também serve de exemplo desse desenvolvimento incoerente. No campo da saúde pública, causa benefícios, como a erradicação dos mosquitos *anófeles*, causadores da malária ou o controle da epidemia de tifo, aumentando a duração e a qualidade de vida de uma parcela generosa da população, mas também gera um tipo de poluição global, principalmente pela utilização maciça e indiscriminada.

¹⁵ A *Revolução Verde* teve início quando quatro geneticistas-patologistas norte-americanos, financiados pela fundação Rockefeller, foram enviados ao México que, na época, importava grande parte dos seus alimentos dos Estados Unidos. Lá fundaram o predecessor dos CIMMYT, a sigla espanhola do que hoje é o Centro Internacional de Melhoramento do Trigo e do Milho (...) Tão logo as novas sementes foram introduzidas a produtividade começou a aumentar. Entre 1944 e 1967, os *output* de trigo triplicaram e os de milho duplicaram (...) A Fundação Rockefeller aliou-se à Ford para repetir a atuação na Ásia com arroz (...) Novamente a pesquisa foi eficaz (...) O Dr. Chandler, em 1969, lançou uma advertência sobre os “milagre” do arroz, lembrando a todos que se tratava de um milagre, somente na medida em que fosse protegido contra pragas e recebesse fertilizantes apropriados, irrigação e drenagem. Mas, a essa altura, as vozes prudentes eram abafadas pela algazarra das Fundações, anunciando aos quatro ventos que a crise alimentar fora definitivamente vencida. (GEORGE, 1978, p. 106)

De forma paradoxal, o precário controle sobre o alvo a ser afetado compromete grande parte da cadeia entrópica composta por animais e vegetais. Não é sem razão que a população da região do Seridó (RN) atribuiu o desaparecimento da expressiva quantidade de urubus que anteriormente existia naquela área ao uso de agrotóxicos, principalmente o “Andrex”, que hoje tem a sua comercialização vetada, na monocultura algodoeira.

Além disso, como resultado da utilização indiscriminada de pesticidas, rompe-se o equilíbrio ecológico e proliferam-se aqueles animais que, dentro de um equilíbrio competitivo, eram mantidos em quantidades limites, como por exemplo a aranha-vermelha, que se tornou predominante desde que os inseticidas destruíram seus predadores.

É importante ressaltar também a lógica perversa de comercialização dos produtos químicos, que derrama quantidades enormes nos países mais pobres, onde os manipuladores, geralmente analfabetos ou semi-analfabetos, não seguem as instruções que norteiam quantidade e momento adequado de utilização, tendo como consequência inúmeros casos de intoxicação que, muitas vezes, chegam à morte. Benn e McAuliffe (1981) relatam que o nível de DDT no homem varia de acordo com o país. No Reino-Unido, é 1 ppm¹⁶ (na gordura), nos Estados Unidos, cerca de 2 ppm e, na Índia, mais que 10 ppm, o que demonstra a ingestão diferenciada dos pesticidas nestes países.

Como mostra-nos Morin (1997), o caminho não é envolto apenas em trevas. A sociedade civil defende-se dos males do mundo moderno, criando focos de contratendências. Segundo ele, o fenômeno das **resistências colaboradoras** é caracterizado por uma sociedade civil que, apesar de suas mazelas, resiste, trazendo a promessa de uma nova civilização.

Na própria cidade retorna-se aos alimentos rústicos, rodeamo-nos de companheiros fiéis e de almas amantes sob a forma de animais domésticos, enchem-se os apartamentos e varandas com plantas de interior. (...) Mais recentemente, e de maneira agora regeneradora, nasceu e desenvolveu-se uma economia ecológica, com seus pequenos produtores, os seus grandes distribuidores, que fornece ovos, legumes, aves ‘biologicamente’ garantidos. Cada vez mais

¹⁶ Partes por milhão

nitidamente, manifesta-se uma resistência à alimentação industrializada e homogeneizada pela procura de produtos naturais, de vinhos do produtor. De facto, nasceu uma nova resistência civil após a convergência de três tomadas de consciência: a da degradação ecológica, a da crise do emprego e a da destruição dos campos. (MORIN, 1997, p. 146, 147)

A procura pelo alimento produzido ecologicamente é um destes focos que buscam uma harmonização com a natureza, na tentativa de livrar o homem e o meio ambiente da contaminação química presente na produção agrícola e na industrialização dos alimentos.

Segundo Zanatta (1980), a prática da agricultura natural tenta romper com uma idéia surgida no século XIX a partir da afirmação do químico alemão Liebig, que considerava necessário restituir ao solo o nitrogênio, o potássio e o fósforo. Estimulada inicialmente pelo nitrogênio dos adubos químicos, as colheitas demonstraram-se quantitativamente satisfatórias, mas a qualidade dos vegetais foi decaindo e a sua resistência a pragas também. A resposta para tais problemas viria da indústria, que se tornou então, fornecedora de profiláticos: inseticidas, fungicidas, herbicidas. O resultado foi uma contaminação global do meio ambiente.

Sem que o meio ambiente seja prejudicado, com respeito e criatividade, é possível encontrar uma saída, um novo rumo para nossa civilização. Existem boas perspectivas e o caminho está aberto à participação da sociedade na discussão.

O problema, no entanto, não existe apenas na produção agrícola. Nosso alimento também é contaminado pela poluição do meio causada pelas indústrias, como a doença de Minamata que apareceu pela primeira vez já em 1953, causada pela ingestão de peixes das águas costeiras poluídas por detritos de mercúrio, levando à morte muitas vítimas, tendo outras ficado permanentemente paralíticas, além de crianças que nasceram com transtornos motores e cerebrais incuráveis. Os aditivos intencionais, estes sim, fazem parte de uma lista enorme que representa um comércio de larga escala há mais de 20 anos.

A utilização de agrotóxicos, dos conservantes, foram passos decisivos, mas o desejo de “devorar” o planeta parece ter uma caminhada sem fim. A necessidade humana de dominar a natureza, aliada a uma lógica perversa, que tem como lema o aumento inescrupuloso dos lucros, sem o mínimo respeito pela biodiversidade do

planeta, levou o homem à criação dos transgênicos ou organismos geneticamente modificados.

Utilizando técnicas de engenharia genética, cria combinações alheias à natureza, em que a transferência de genes, entre espécies, raramente ocorre. As consequências a longo prazo são imprevisíveis. Genes são retirados de uma espécie vegetal ou animal e transferidos para outra. O DNA sofre uma espécie de reprogramação, gerando um tipo de substância diferente da que era produzida originalmente.

As consequências do uso destes alimentos na agricultura, no meio ambiente e na saúde ainda não são bem conhecidas, mas *“é preciso estar atento e forte”*, pois não saber não invalida a capacidade de suspeitar, averiguar, pagar pra ver, como no dizer de Guimarães Rosa: *“Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa.”*

A qualidade do que é produzido está diretamente ligada a nossa decisão de consumir. A força, a decisão, afinal, está na base e não no topo da pirâmide.

Um outro aspecto importante de ser ressaltado: as embalagens. A indústria de alimentos tem feito proliferar uma gama enorme de produtos de aparência sedutora, cujo empacotamento acarreta a poluição do solo. As embalagens plásticas têm sido utilizadas em larga escala, na cultura do descartável. São incontáveis garrafas de refrigerantes, caixas de leite, sacos plásticos, que se depositam diariamente sobre o solo.

Essas aberrações cometidas pelo homem contra a vida do planeta, em grande parte estão baseadas no argumento mentiroso de que a Terra não é capaz de produzir alimento suficiente para a população mundial. Ao longo dos anos, os países capitalistas têm desenvolvido medidas, dentre elas, a utilização maciça de fertilizantes e defensivos agrícolas, apoiando-se nesta falácia. A chamada *Revolução Verde* trouxe consequências desastrosas como a contaminação de uma vasta área de terra, onde foram e são extintas variedades locais de fauna e flora, além de tornar o solo desgastado e improdutivo. A Revolução debelada pela engenharia genética parece tomar o mesmo rumo.

Embora a justificativa para tais danos seja a necessidade de prover o mundo de alimento suficiente, vemos que a população mundial oscila entre a desnutrição e a obesidade. O problema não está na produção dos alimentos, mas no acesso a

eles. Homens com fome e outros com uma insaciável vontade de devorar, tornando a **carência de solidariedade** e o **desrespeito à Terra** os maiores males que nos consomem.

É certo que, no início da era cristã, a população mundial contava apenas com 250 milhões de habitantes e a estimativa que temos para o ano 2011 é de cerca de sete bilhões de pessoas, mas estes números, por si só, não justificam tal situação. A FAO, em 1974, já divulgava que a quantidade de alimentos disponível é suficiente para proporcionar a todo o mundo uma dieta adequada. O que ocorre é uma insensata distribuição dos alimentos, que, sendo produtos básicos para a sobrevivência humana, transformaram-se em mercadorias; um comércio cruel é capaz de desperdiçar, queimar, jogar fora um excesso de produção que serviria para saciar milhares de pessoas.

Carece que o homem fortaleça laços solidários. As tentativas precisam ser tomadas, não como uma luta, mas, talvez, como um abraço. A possibilidade de construirmos uma nova civilização é anunciada:

Há em cada um e em todos nós um potencial de solidariedade que se revela em circunstâncias excepcionais, e existe numa minoria uma pulsão altruísta permanente. Não se trata pois de promulgar a solidariedade, mas de libertar a força inexplorada das boas vontades e de favorecer as ações de solidariedade. (MORIN, 1997, p. 151).

As contratendências necessitam ser fortalecidas. Esses pontos focais que, apesar de dispersos, têm se tornado referência para a construção de “*um mundo melhor*”, anunciam a necessidade de investir na esperança. Para Morin, a tentativa de religá-las pode tornar-se um caminho harmonioso na construção de uma nova civilização:

Brotam por toda parte iniciativas para regenerar o tecido social e a vida cívica. Mas essas iniciativas são dispersas, locais. Não há que sistematizá-las, mas **sistemiza-las**, isto é, religá-las para que constituam um todo, onde solidariedade, convivialidade, ecologia, qualidade de vida, deixando de ser vistas separadamente, sejam concebidas em conjunto. (MORIN, 1997, p. 148)

Creio que é tarefa de Educação Nutricional fortalecer os laços entre as pessoas e entre estas e o meio ambiente, para que sejamos capazes de vislumbrar a unidade na pluralidade, como no Extremo Oriente, onde a medicina e a ecologia estão fundadas sobre quatro palavras: **Shin** (corpo); **do** (solo); **fu** (não); **ji** (dois) ou seja, “*corpo e solo não são dois*”, demonstrando a unidade existente entre homem e natureza.

4) Buscar a superação dos conflitos identitários pela consciência de graus de pertencimento mais abrangentes

O corpo é o ponto estratégico que une várias linhas da tecitura social expressando as relações que estabelecemos com o mundo e com nós mesmos:

Através do interesse e do cuidado que se tem com a comida, no leque de prazeres que nos permitimos ou nas restrições que nos impomos, se lê e se traduz em atos visíveis a relação que mantemos com o nosso próprio corpo e com os outros. (GIARD, 1996, p. 259)

Embora o corpo possa ser reconhecido como a fronteira que nos define, vale reconhecer que isso nos torna suscetível a indeterminações devido à falta de controle que temos sobre ele:

Se é verdade que meu corpo me obedece bastante em matéria de movimentos, gestos e habilidades manuais, é mentira que eu tenha poder sobre minhas vísceras, minhas emoções, meus desejos e temores. Estes vêm e vão quando querem, sendo eu muito mais seu escravo que senhor. (GAIARSA, 1986, p. 17).

O corpo é nosso suporte no mundo, sendo, ao mesmo tempo, perene e passageiro. Está ligado a um passado longínquo que nos faz encontrar pedaços de nós nos álbuns de fotografias de nossos antepassados. Nesses momentos de reconhecimento de algo nosso em outro, esse corpo toma uma dimensão infinita que sabemos limitada apenas pelas datas que nomeiam os achados da tecnologia, como a invenção da máquina fotográfica, por exemplo. Essa definição essencialista de identidade nos remete a “um conjunto cristalino, autêntico, de características que

todos (...) partilham e que não se altera ao longo do tempo” (WOODWARD, 2000, p. 12), o que Norbert Elias (1987, p. 152) chamou de “identidade-nós” e cuja relevância é atestada pelo autor quando afirma que “não há identidade-eu sem identidade-nós.”

A identidade assume, por vezes, um aspecto fixo, imutável e que parece dado ao indivíduo. Mudando o foco de análise percebemos que ela pode também ser encarada como algo aberto à construção, sendo baseada em aspectos naturais, sociais, simbólicos e psíquicos que se somam, se entrelaçam. É importante ressaltar que a identidade é relacional e que a “diferença” se expressa pela adesão a determinados símbolos, que ocorre, inevitavelmente, pela exclusão de outros.

Uma vez que a identidade é assinalada por meio de símbolos, pode-se observar uma associação entre essa identidade e as coisas que a pessoa “faz com” ou usa sobre seu corpo. O que se coloca sobre esse corpo? A própria vestimenta revela uma posição social, política. Uma vontade de aceitar ou transgredir. O que adentra neste corpo? Que alimento, que drogas? Que escolhas fazer para estar adequado aos ditames da ciência, aos apelos da cultura, ao desejo do prazer? O cheiro do corpo? A forma do corpo? Esse limite entre o eu e o outro que às vezes parece ilimitado. Essa forma que deve ser expressão de um momento social e pessoal e que passa pelo crivo de uma sociedade.

Escolhas são gostos que se revelam. John Lanchester (1996) em seu romance “Gula” diz que gostar de alguma coisa é uma forma de submissão ao mundo; é sucumbir, de modo menor, mas satisfeito, à morte. O não gostar ele classifica como o oposto: “[...] endurece o perímetro entre o ser interior e o mundo, ao iluminar o objeto isolado. Qualquer não gostar é de certa forma o triunfo da definição, da distinção e da discriminação – o triunfo da vida.” (LANCHESTER, 1996, p.18) Certamente, neste espaço delimitado e movediço, a identidade vai ser expressa por esse emaranhado entre o simbólico e o social, uma vez que as escolhas vão estar estreitamente associadas à forma como a sociedade se organiza para produzir seus artefatos de consumo.

No mundo capitalista, as escolhas são “pasteurizadas”, uma vez que só podemos optar pelo que está sendo ofertado e estas ofertas são determinadas pelo mercado. Esse processo transcende o consumo de objetos e chega até às determinações da forma do corpo. É importante ressaltar que paralela a essa

“mesmização” das escolhas existe um processo de marcar a diferença. A moda é um desses instrumentos:

[...] inicialmente reservada aos meios aristocráticos, estendeu-se ao conjunto da sociedade por volta de 1880, com o nascimento simultâneo da “alta costura” e da “confecção”, que lhe reproduz os modelos em grande escala; então, esse sistema se decompôs, em torno de 1960, para dar lugar ao que conhecemos hoje, em que se trata mais de “parecer jovem” do que “mostrar classe”, de cultivar as “pequenas diferenças” concebidas menos como afirmação de um distanciamento social e mais como a expressão de uma singularidade ou individualidade. (RENAUT, 1998, p. 47)

A adesão a determinados gostos, discursos e símbolos vai permitindo ao indivíduo uma certa localização e esse posicionamento vai construindo um lugar a partir do qual ele vai falar e ao falar assume uma determinada posição histórica e cultural.

[...] é preciso examinar o elo entre a idéia de sujeito e a idéia de liberdade. A liberdade supõe, ao mesmo tempo, a capacidade cerebral ou intelectual de conceber e fazer escolhas, e a possibilidade de operar essas escolhas dentro do meio exterior. [...] o sujeito pode eventualmente dispor de liberdade e exercer liberdades. Mas existe toda uma parte do sujeito que não é apenas dependente, mas submissa. E, de resto, não sabemos realmente quando somos livres. [...] há um primeiro princípio de incerteza, que seria o seguinte: eu falo, mas quando falo, quem fala? Sou “Eu” só quem fala? Será que, por intermédio do meu “eu”, é um “nós” que fala (a coletividade calorosa, o grupo, a pátria, o partido a que pertença)? Será um “pronome indefinido” que fala (a coletividade fria, a organização social, a organização cultural que dita meu pensamento, sem que eu saiba, por meio de seus paradigmas, seus princípios de controle do discurso que aceito inconscientemente)? Nunca se sabe até que ponto “Eu” falo, até que ponto “Eu” faço um discurso pessoal e autônomo, ou até que ponto, sob a aparência que

acredito ser pessoal e autônoma, não faço mais que repetir idéias impressas em mim. (MORIN, 2003, p. 126-127)

Norbert Elias (1987) nos lembra uma peculiaridade de nossa formação corporal altamente organizada: nós temos condições de nos distanciarmos de nós mesmos e somos capazes de nos observarmos e pensarmos a nosso próprio respeito. Por nos percebermos como uma imagem entre outras, estamos aptos a caracterizar um posicionamento em relação aos outros e fazemos isso pela utilização dos pronomes “eu” “você”, “ele”. Ao mesmo tempo fazemos isso em relação a nós mesmos e somos capazes de fragmentarmo-nos usando as expressões “meu corpo”, “minha pessoa”, “minha alma”, “minha mente”, como se fossem objetos diferentes com existências distintas. Desta forma, a pessoa é um eu para si mesma, porque pode se ver também como um “você”, ou como um “ele” ou “ela”. Esse aspecto torna-se extremamente relevante quando analisamos a capacidade de acessar à memória como um processo educativo.

A memória é essa nossa capacidade de conservar os conhecimentos adquiridos, de mantermos o elo entre os “eu”, “tu” e “nós” armazenando-os em um determinado corpo. Através dela estabelecemos um laço entre as experiências vividas e o presente. “Embora o conteúdo da memória seja fixo, até certo ponto, assim se transformando num elemento que ajuda a moldar o caráter e o rosto, ele também se modifica de maneiras específicas à medida que a pessoa amadurece e envelhece.”(ELIAS, 1987, p. 156)

Falar de si, desta forma, significa falar de vários “eus”: pode-se falar do próprio corpo como algo que existe na terceira pessoa, como se fosse ela, ele ou isso. Esse é um fator importante para um distanciamento de si mesmo necessário ao autoconhecimento.

Cabe aqui tomar emprestada a comparação que Woodward (2000) realizou entre subjetividade e identidade. A subjetividade revela nossos pensamentos e sentimentos mais íntimos, “a compreensão que temos do nosso eu” no nível consciente e inconsciente, ou seja, nossa percepção de quem somos. A identidade que assumimos, por sua vez, vai ser o confronto da nossa subjetividade com o contexto social, cuja trama é tecida pela linguagem e a cultura, que bordam o

significado da nossa experiência. A autora lembra ainda que para Althusser o sujeito possui um significado distinto de pessoa humana. É um constructo. O conceito de interpelação utilizado por este autor explica a forma como os sujeitos, ao se reconhecerem como são (“esse sou eu”), passam a ser recrutados para ocupar certas posições-de-sujeito.

Logo, quando elegemos uma posição estamos negando várias diferenças. Identidade e diferença estão intimamente ligadas. Tomaz Tadeu da Silva (2000) nos lembra que identidade e diferença são elaborações lingüísticas, precisam ser constantemente produzidas, ou seja, são atos de linguagem, que instituímos por meio da fala.

Mas a linguagem não deve ser tomada aqui como a concepção de Ferdinand Saussure que a vê como um sistema de signos arbitrários e convencionais, dotados de uma lógica interna, da qual o homem se ausenta. Silva (2000) nos remete à crítica que Jacques Derrida faz a essa concepção de linguagem “O signo não coincide com a coisa ou o conceito [...] o signo não é uma presença, ou seja, a coisa ou o conceito não estão presentes no signo” (Silva, 2000, p. 78), mas não podemos esquecer que o signo está no lugar de algo e sempre evoca a promessa desta presença. Traz em si o traço do que ela é e do que ela não é. “A mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença).” (SILVA, 2000, p. 79).

Como a presença da coisa a qual a linguagem se refere não se realiza, ela passa a ser assinalada pela instabilidade e pela indeterminação. Como a identidade é definida por meio da linguagem, ela adquire esses mesmos atributos.

A fala que sustenta a noção de identidade só tem sentido se entendida como enunciação, pois ao exercitarem a linguagem as pessoas se relacionam, assumem papéis.

Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno [...] Na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo [...] O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua

um centro de referência interno. Esta situação vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação. (BENVENISTE, 1984, p. 84)

“A língua, no seu uso prático, é inseparável do seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN, 1995, p. 96) e como podemos observar “a identidade e a diferença não são, nunca, inocentes.” (SILVA, 2000, p. 81).

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1995, p. 95)

Até aqui foi enaltecida a questão da linguagem. Lembrou-nos Claude Lévi-Strauss que Linguagem e cozinha estão presentes em todas as sociedades humanas. Estas duas instâncias, alimento e fala, delineiam o **corpo** que “é um dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem quem nós somos, servindo de fundamento para a identidade.” (WOODWARD, 2000, p. 15)

Nossa identidade muitas vezes é marcada por outras linguagens. A cozinha é uma delas. “A cozinha é também uma linguagem por meio da qual “falamos” sobre nós próprios e sobre nossos lugares no mundo. Talvez possamos adaptar a frase de Descartes e dizer “como, logo existo”. (WOODWARD, 2000, p. 42)

Lévi-Straus tomou o universo culinário para demonstrar que a oposição natureza/cultura não existe. Para ele, natural é tudo que é universal, o que não é aprendido, e, cultural é tudo que se liga às normas, costumes, tradição de um dado grupo humano, apresentando os atributos do relativo e do particular. Lévi-Strauss(1981, p. 417), baseando-se em inúmeros exemplos, mostra como em qualquer cultura o triângulo culinário pode ser tomado como “marco formal capaz de expressar oposições de natureza cósmica ou sociológica”

O que somos e a cultura em que vivemos podem ser expressos através daquilo que comemos, pois podemos fazer afirmações sobre nós mesmos a partir da comida que utilizamos. Mas não apenas a comida como alimento para o corpo, porém todos os códigos que ela incorpora: a seqüência dos pratos servidos; a escolha do alimento apropriado para cada situação, que pode ser exemplificado pela utilização de assados em momentos festivos, pois este tipo de preparo resulta num menor aproveitamento da matéria prima, deixando implícita a prodigalidade mais de acordo com a comemoração. Já o alimento cozido, cujo aproveitamento é mais satisfatório, está mais adaptado ao cotidiano e ao regime prescrito aos doentes.

Toda identidade implica numa escolha, mas também numa negação. Quando se afirma que “o homem é aquilo que come” mais diretamente entendemos que esta afirmação se refere ao plano biológico, nutricional, físico mesmo. Da mesma forma podemos afirmar que somos também o que não comemos, já que os interditos, tabus e normas de comportamento alimentar, aparentemente distintos se referem muito mais ao pertencimento a determinada cultura.

“Os sistemas de alimentação estão, assim, sujeitos às classificações do processo de ordenação simbólica bem como às distinções de gênero, idade e classe” (WOODWARD, 2000, p. 48). O gosto, portanto, passa a ser definido por sistemas classificatórios que estão além do poder econômico ou disponibilidade de recursos materiais. Ele é uma virtude social, mundana, que permanece no limiar entre o interior e o exterior do indivíduo, entre subjetividade e objetividade, entre natureza e cultura, entre memória e imaginário. O gosto refere-se não apenas ao que o indivíduo consome, ao que ele mostra, mas ao que ele é e o que sente em relação às coisas.

O gosto pelo alimento também caminha pelas estradas do tempo, da moda, estando sujeito às influências dos sistemas de representação que criam lugares nos quais os indivíduos se posicionam e de onde podem construir suas identidades a partir da apropriação destes discursos propalados pela mídia. Não podemos esquecer que “trate-se da memória ou da imaginação, o social está sempre presente, como o guardião da porta” (GERARD, 1994, p. 190)

Para sua eficácia, a publicidade, por exemplo, precisa que o consumidor se identifique com a imagem criada ou busque aquilo como ideal para si: o corpo

esbelto, a roupa do momento, o cabelo com o brilho certo, a pele com o viço juvenil, a atitude mais adequada. Estas identidades são construídas dentro de um projeto de sustentação política e econômica e se disseminam de acordo com as necessidades do sistema.

Moura aponta para o fato de que “as identidades são marcas de sentido, crachás culturais, cicatrizes. Possibilitam as trocas que fundam a cultura humana mas, ao mesmo tempo, reduzem a polifonia imaginária. [...] Somos assim, de forma excludente, racionais ou místicos, homens ou mulheres, canhotos ou destros. (MOURA, 1996, p 71-72)

Diante dessa afirmativa podemos nos perguntar: de que identidade cultural podemos falar? A quem serve uma identidade restritiva, fechada, cristalizada, que fixa-se na questão do “ser ou não ser” e que reduz o poder de (re)negociação do indivíduo na construção de uma identidade ampla, pautada numa eterna possibilidade de “tornar-se” ?

Ninguém melhor do que Paul Michel Foucault demonstrou como o controle sobre os corpos e as mentes caminha *pari passo* com a fixação de códigos de identidade. Assim, quanto mais diversificados somos e tanto mais nos adequamos aos códigos classificatórios das várias instituições, melhor nos prestamos ao controle perverso que a tudo agrupa segundo identidades únicas e excludentes.(MOURA, 1996, p. 72)

Argumentando em favor de uma identidade complexa, Leonardo Boff (1997) amplia, significativamente, o entendimento de tal expressão. Segundo ele, através de uma visão mais abrangente é possível se pensar em uma “carteira de identidade do ser humano” que confere uma quádrupla identidade: **uma cósmica**, quando nos lembra que somos feitos de partículas elementares que têm a idade do universo e daqueles materiais forjados há bilhões de anos no interior das grandes estrelas; **a identidade terrenal**, que nos localiza há 3,8 bilhões de anos como formas primitivas de vida que foram se complexificando até nos tornarmos *homo sapiens*, não tendo sido rompida a linha evolutiva nem perdida a herança acumulada de toda a trajetória terrenal de vida, que incorporou ainda, há 216 milhões de anos, com o surgimento dos mamíferos, o calor afetivo que une mãe, pai, filhos e soube estendê-lo para um

círculo maior na forma de enternecimento, de amizade e amor; **a identidade cultural**, criada a partir de intervenções feitas pelo homem sobre si mesmo e sobre a natureza, que recebe a marca registrada do ser humano e por sua vez é marcado por ela; **a identidade pessoal**, porque cada um possui um nome próprio, representa um ponto onde termina e se compendia o processo evolutivo, fazendo uma síntese singular de tudo que capta, sente, entende e ama. Com os materiais acumulados em seu inconsciente coletivo e com aqueles recolhidos em seu consciente faz uma leitura e uma apreciação que ninguém mais pode fazer.

Nesta mesma linha de análise, Pierre Lévy(s/d) busca a compreensão da identidade. Com forte aproximação da idéia de noosfera de Chardin, Lévy vê a Terra como uma produção do conhecimento humano: “A humanidade inventou a si própria, desenvolvendo a Terra sob seus passos e em torno dela, a Terra que a alimenta e que lhe fala, a Terra que ela perpetuamente recria...”.(LEVY, 199?, p. 115)

A Terra aqui não é vista como um planeta, mas como um cosmo no qual os humanos encontram-se em intensa “comunicação com animais, plantas, paisagens, lugares e espíritos. A Terra é esse espaço em que os homens, as pedras, os vegetais, os animais e os deuses se encontram, falam-se, fundem-se e separam-se, para se reconstruir perpetuamente” (LÉVY, p. 115). Tomado desta visão o autor interpreta a identidade a partir de quatro espaços: terra, território, mercadorias e saber. O espaço nômade da terra na era paleolítica tinha a identidade marcada pela idéia do cosmo, cujos signos eram totens e linhagens, expressos através de mitos e ritos. O espaço do território, na era neolítica, marcado pela idéia de estado tem a identidade na inscrição territorial, expressa através da escrita, da geometria e da cartografia. O espaço das mercadorias, originado a partir da Revolução Industrial, marcado pelo capital, tem a identidade expressa pelo lugar na produção e no consumo, inscritos pela economia dos bens materiais e pela estatística. Por último o espaço do saber, pautado nas qualidades humanas cuja identidade é marcada pelas competências, cooperação nômade e hibridação contínua, expressas no ciber espaço.

O ser é constituído por uma rede de relações cósmicas que o definem e designam seu lugar. E a exterioridade transforma-se em interioridade: situado no

universo, o indivíduo humano é, ele próprio, um microcosmo, um eco, um reflexo do todo. Cada parte do seu corpo ou movimento de sua alma remete a acontecimentos ou lugares do mundo.” (LÉVY, 1997, p. 131)

Como alcançar uma identidade “processo” que não firme apenas o homem como produto do meio, mas um ser que se delinea a cada momento, a cada nova tomada de posição, a cada sonho que ele resgata do seu imaginário? Vicent de Gaulejac (1998) aposta na substituição do termo identidade, que ele interpreta como um conceito que aprisiona o sujeito, pelo de “processo identitário” que permite a construção de um sujeito que aposte em vários pertencimentos, indo além da racionalidade, abrindo espaço também para a manifestação do sujeito do desejo, do sujeito sócio-histórico e do sujeito da emoção.

Discutindo o que chamou de “identidade polimorfa”, Edgar Morin (2003) nos lembra que dentro de cada um de nós existem inúmeras personalidades em estado larvar. Assim, a caverna interior deve ser explorada. “Tudo o que ameaçava o homem das cavernas, perigos, trevas, fome, sede, demônios, entrou em nossas almas, inquieta-nos, angustia-nos, ameaça-nos de dentro” (MORIN, 2003, p. 92). Desta forma, em cada indivíduo moram “personalidades virtuais, personagens quiméricos, uma poliexistência no real e no imaginário, o sono e a vigília, a obediência e a transgressão, o ostensivo e o secreto [...] cada um contém uma solidão inacreditável, uma pluralidade extraordinária, um cosmo insondável” (MORIN, 2003, p.93-94) Assim sendo, conclui Morin:

[...] um rosto é um teatro onde atuam múltiplos atores. Uma vida também. Cada um enfrenta descontinuidades pessoais na sua caminhada contínua. Os outros moram em nós; nós moramos nos outros... Cada um contém a multiplicidade e inúmeras potencialidades mesmo permanecendo um indivíduo sujeito único. (MORIN, 2003, p.93-94).

Podemos aqui tomar de empréstimo ainda, numa tentativa de compreender a noção de identidade a provocação de Paul Ricoeur (1985) ao falar de Identidade narrativa. Tal noção coloca no sujeito que reconta, que repensa, que recria sua história a possibilidade de se reconstruir, de modificar as representações que tem de si. Ricoeur nos lembra que a identidade narrativa “não é uma identidade estável e

sem falhas” pois do mesmo jeito que podem haver várias versões sobre um mesmo incidente é possível que o sujeito trame enredos diferentes e até opostos sobre si mesmo. Ainda assim, a identidade narrativa leva ao desaparecimento da noção de identidade formal uma vez que se baseia numa “estrutura temporal conforme ao modelo de identidade dinâmica oriunda da composição poética de um texto narrativo [...] podendo incluir a mudança, a mutabilidade, na coesão de uma vida” (RICOEUR, 1985, p.425)

Penso numa educação nutricional que situe as pessoas como leitoras e escritoras da própria aventura terrenal. Criadoras da Terra, como pensa Lévy e criadoras de sua história, como quer Ricoeur. Penso nos cantinhos de uma casa e do universo. Sendo o corpo nossa morada neste mundo, tento vislumbrar esses pertencimentos, múltiplos “cantinhos” onde nos distribuímos e somos distribuídos. Em todos, e em cada um desses espaços, nos situamos, tecendo a trama delicada que une presente e passado, corpo e cosmo, indivíduo e sociedade, finito e infinito.

5) Enfrentar os limites da formação fragmentadora

A dificuldade do técnico em enfrentar aspectos subjetivos no trabalho em Educação Nutricional, como também de estabelecer paralelos entre os saberes adquiridos na sua formação universitária e suas ações, é moldada na própria universidade, que segue um modelo de formação fragmentador.

O reinado de uma certa racionalidade, com a intenção de dominar a natureza, teve seu momento maior na filosofia cartesiana. Rupturas importantes se deram, resultando em sérias conseqüências no desenvolvimento do pensar humano. Tornaram-se opostos sujeito e objeto, natureza e cultura, indivíduo e sociedade, mito e razão, alimentação e nutrição. De um lado, alma, espírito, sensibilidade, filosofia, literatura, gosto prazer; do outro, ciência, técnica, matemática, adequação. Opostos, antagônicos, não-dialogantes.

O conhecimento científico optou por um caminho racional por excelência: expandiu seus horizontes, levando consigo uma grande soma de avanços tecnológicos e recursos disponíveis. Como conseqüência de tamanho progresso,

observa-se a anulação da idéia do ser humano como um fragmento da natureza e como um ente dotado de uma emoção tão valiosa quanto a razão.

Essa ciência racionalista teve como propósito a substituição da imaginação pelo saber. Um saber fortemente atrelado ao critério do domínio, da *calculabilidade* e da utilidade. O que não se enquadra nesses padrões, torna-se suspeito, um "ruído", uma interferência negativa numa forma de pensar baseada na precisão.

O humano, na sua integralidade não interessa a este conhecimento. Ele foi destruído, fragmentado, destituído de psicologia, sentimentos, crenças, memória; as paixões humanas são vistas como fontes de engano e ilusão, de forma que os trabalhos científicos devem estar pautados na idéia de que apenas uma parte do sujeito, a racional, está apta a captar o que é interessante ser captado, ou seja, a "materialidade" do mundo.

A ciência moderna investiu fortemente na substituição paulatina e perseverante da imprecisão pelo seu contrário. Deu-se o apogeu do calculável, estatístico, contabilizável, formulável, como nos lembra Cabello(2000):

O método empírico positivista se reforça no começo do século XX com as contribuições da lógica matemática (Frege, Russell), abrindo a corrente do empirismo lógico cujos princípios de "infallibilidade" partem de duas fontes: a experiência e o método. Para o empirismo lógico só há uma verdade definitiva e absoluta e esta se encontra naquelas proposições que descobrem corretamente algum aspecto da realidade, como fruto da observação e guiado pela lógica (CABELLO, 2000, p. 9) (tradução nossa)

A precisão impôs-se sutilmente. Segundo Abraham Moles (1995), o impreciso não é mais visto como o oposto do preciso, mas como algo que não é digno do pensamento: *só é bom o que é preciso*. Frente à esta "verdade", difundida pela ciência, a arte tornou-se inútil e os saberes da tradição combatidos, restando apenas dominar a natureza pelo trabalho, pela técnica. A exigência de *pensar o pensamento* foi substituída pela de *equacionar o pensamento*.

Diante de tal quadro, a ciência aparece com um conjunto de *slogans* e regras, cujos porta-vozes são os pesquisadores científicos institucionalizados. Esses "super-homens" tornam-se os agentes da autoridade sobre os destinos do mundo. "Todos

devem ouvi-los e obedecê-los.” Essa imagem do cientista como um ser asséptico, assexuado, desapaixonado tem sido amplamente utilizada pelos meios de comunicação para explicitar a posição dos ditames da ciência: “Só os cientistas sabem.” Implícitas, nestas imagens, estão a ignorância, a incapacidade de duvidar, interrogar, argumentar, explicar, que são atribuídas àqueles que não pertencem ao universo científico. Só o saber descrente de qualquer coisa que não seja o *cogito*, desumanizado, especializado, racionalizado, goza de respeitabilidade. Para o filósofo Lyotard, há, ao mesmo tempo, um desgaste dessa imagem da ciência que necessita ser considerado:

[...] o que está em colapso, hoje, não é a ciência, não é a tecnologia. Mas toda uma imagem ou ideologia da ciência que nos foi apresentada como o único conhecimento verdadeiro, como a legítima substituta de Deus, como a detentora do Poder, de todo o poder de que o homem é capaz neste mundo, na medida em que o transforma pelo conhecimento de suas leis”. (LYOTARD apud TAVARES, 1996, p. 25)

Enquanto o mundo permaneceu “encantado” pela idéia da racionalidade como bem supremo, esse modelo reinou. Como consequência emergiu

[...]uma crise complexa, multidimensional, cujas facetas afetam todos os aspectos de nossa vida – a saúde e o modo de vida, a qualidade do meio ambiente e das relações sociais, da economia, tecnologia e política. É uma crise de dimensões intelectuais, morais e espirituais; uma crise de escala e premência sem precedentes em toda história da humanidade. Pela primeira vez, temos que nos defrontar com a real ameaça de extinção da raça humana e de toda vida no planeta. (CAPRA, 1982, p. 19)

A crise de que fala Fritjof Capra, uma “*crise de perspectiva*”, aloca-se mais propriamente nas diversas disciplinas científicas e áreas de conhecimento, não excluindo, portanto, a ciência da nutrição.

Dona de uma técnica embasada em conhecimentos oriundos das ciências exatas e biológicas, a ciência da nutrição considera o ato alimentar de forma pragmática: o homem precisa alimentar-se e este alimento deverá ser quantitativa e qualitativamente adequado. Mas o que é o “adequado”? Esta ciência responde através da matemática: ingesta e gasto equivalentes levarão ao equilíbrio nutricional.

Os profissionais de saúde, uma “minoridade esclarecida”, ditam as “certezas”, as últimas “verdades” que deverão nortear o comportamento cotidiano. Tais “verdades” são tomadas pelos detentores do poder econômico e veiculadas através da mídia, com uma feição claramente mercadológica, na qual se enaltece, nas matérias supostamente destinadas a orientar o consumidor, a prática de uma alimentação pautada em um consumo que supervaloriza o aspecto racional na alimentação. O “quantitativo equilibrado” oferece, acima de tudo - não esqueçamos - um *corpo dentro dos padrões estéticos da modernidade*. Em conseqüência, produtos *diet e light*, avolumam-se nas prateleiras dos supermercados e farmácias, chamando a atenção de consumidores preocupados com saúde e estética. Termos como *baixas calorias* e *edulcorantes artificiais* começam a fazer parte do cotidiano das pessoas, como se alimentação fosse, essencialmente, uma análise matemática. Nesses casos, o prazer não provém dos alimentos, mas do corpo belo, da leveza. Por outro lado, outros setores, para os quais a idéia de saúde não é relevante para a comercialização de seus produtos, e sim a de prazer trabalham o alimento essencialmente através das emoções. As paixões invadem os meios de comunicação que, nesses momentos, abordam os alimentos como um objeto de prazer humano. Expressões de deleite, gula e afeto passam agora a interagir com o mundo da alimentação. Nota-se claramente, nestes dois aspectos abordados, a separação entre prazer e saúde, alimento e nutrição.

Esse olhar disjuntor da ciência da nutrição torna-se evidente, quando observamos mais de perto esse domínio do conhecimento. Os aspectos sociais, quando abordados, estão pautados na necessidade de equalizar as condições de equilíbrio entre ingesta e gasto energético. Os psicológicos referem-se a estados patológicos que impedem a busca deste equilíbrio, ou a fases do desenvolvimento humano (infância, adolescência, gravidez, envelhecimento), que requerem reajustes específicos no cardápio para a obtenção de uma ingesta proporcional ao gasto energético.

Seguem-se alguns exemplos desta abordagem cientificista fragmentadora, cujos grifos são meus:

A preparação de alimentos na **cozinha doméstica** é feita geralmente em forma empírica, obedecendo a normas tradicionais e tendo como **finalidade maior, agradar. A cozinha dietética** aplica os conhecimentos científicos de física, química, economia, etc., adotando os **métodos mais exatos**, seguros e econômicos porque se baseiam em **rigorosa experimentação (...)** **Não pomos dúvidas na exatidão das tabelas de composição química de alimentos, o que não podemos precisar é quanto do alimento se estraga na mão de cozinheiras desinteressadas e incompetentes...** (ORNELLAS, 1995, p. 4)

A nível de **empresa**, o oferecimento de uma **alimentação balanceada**, de conformidade com as recomendações nutricionais, é condição 'sine qua non' para o alcance de **objetivos altamente desejáveis**, dentre os quais: **aumento da produtividade** e da qualidade do produto, redução de acidentes de trabalho, diminuição do absenteísmo e da rotatividade da mão-de-obra. De modo mais abrangente poder-se-ia afirmar que o oferecimento de uma **alimentação cientificamente equilibrada constitui um instrumento de maior interação funcionário/empresa.** (TEIXEIRA, 1990: INTRODUÇÃO)

É inquestionável a necessidade de racionalização e organização de idéias, para que se alcance objetividade e padronização de métodos a serem utilizados na pesquisa e prática de preceitos dietéticos. (SILVA, 1994, p. 7)

A alimentação compreende três fases: a) prescrição, b) realização e c) utilização. A **prescrição é a determinação quantitativa e qualitativa do regime alimentar**,[...] tomando em consideração as características próprias de idade, sexo, condições físicas de saúde ou doença e atividades. Realização consiste na **aquisição dos alimentos (obedecendo um critério científico, organoléptico e**

econômico), na preparação (segundo normas da técnica dietética) e na distribuição dos alimentos de acordo com as exigências individuais [...]. utilização refere-se às modificações que sofre o alimento no aparelho digestivo (ingestão, digestão) até sua absorção... (ORNELLAS, 1983, p. 8)

Por **alimentos** subentendem-se todas as substâncias sólidas e líquidas que, após contato com o trato digestivo, **são utilizados para manter e construir tecidos orgânicos, regular processos corporais e gerar calor, mantendo, portanto, a vida.** [...] Falando genericamente, o corpo é o produto de sua nutrição. Você é o que você come. Assim, é importante que esta **decisão** diária sobre este importante aspecto da saúde seja **bem fundamentada** e não condicionada pelos pseudocientistas ou por influências modistas. (KRAUSE & MAHAN, 1991, p. 2)

Os autores esquecem, ainda, que a cozinha que encontraram já fundamentada, estruturada com formas de preparação dos mais variados estilos e que trouxe riquíssimas contribuições à permanência do homem neste planeta não foi uma elaboração da ciência moderna, mas fruto da ação humana que, através da necessidade de *sobreviver*, foi ampliando o conhecimento do seu meio ambiente a fim de descobrir estratégias alimentares que permitissem ao mesmo tempo a *sobrevivência e o prazer*. Além disso, parecem não querer lembrar que, na Antigüidade, alimentação e saúde estavam estreitamente relacionadas. Os orientais, há cerca de quatro mil anos, já desenvolviam técnicas de preparo que visavam a uma vida saudável.

Ao longo de milênios os chineses aprenderam que muitos alimentos têm um valor medicinal. Durante o período da cultura Longshan, há 4 mil anos, nossos ancestrais aprenderam a fabricar vinho tanto para beber quanto para ser usado como condimento, como remédio para revigorar o sangue, como nutriente para o *qi* (energia vital), para aquecer o estômago e afastar o frio. (RUIFEN, 1987, p. 24)

A polifunção das coisas era observada atentamente. O mesmo vinho que servia para o deleite, servia para curar; o alimento era sinônimo de saúde e prazer. “As prescrições veneráveis, benévolas e pacíficas”, obra escrita na época da dinastia Song (960-1279) fornecia receitas culinárias para o tratamento de 28 doenças, com instruções para a preparação dos alimentos apropriados”. (RUIFEN, 1987, p. 24)

A parte inferior do primitivo ideograma chinês que significa médico e cura contém o ideograma que representa o vinho o que demonstra que "a alimentação e a medicina procedem de uma mesma fonte; a comida é também um remédio". Na época da dinastia Zhou (século XI 221 a.C.) já existiam na China dietetas profissionais e o primeiro tratado de medicina chinesa tradicional, o *Cânone da medicina*, escrito no período das Primaveras e dos Outonos (770-476 a.C.), assinalava que se deviam empregar para combater as doenças tanto a alimentação como a medicina. Bain Que, um eminente médico que viveu no período dos Estados combatentes (475-221 a.C.) recorria ao tratamento dietético antes de prescrever medicamentos. (RUIFEN, 1987, p. 24)

Os ingredientes utilizados na alimentação também são citados nos livros de remédios dos médicos egípcios, que conheciam profundamente as ervas medicinais e os segredos da farmacopéia.

Esta ligação entre a dietética, a gastronomia e a terapêutica não deve nos surpreender, assim como sua menção explícita em um *Livro de Medicina* em Demótico (século 11 d. C.) que explica a preparação de um prato de carne e legumes, indicado para curar os males do estômago: " Receita para cozer a carne de modo a curar as indisposições estomacais. Tomar o lírio, misturá-lo à carne de pombo cozida com carne de ganso, funcho, uma porção de favas, água quente, farinha absorvente; juntar uma infusão de trigo e dois pés de chicória; cortar em pedaços bem miúdos, coar, beber, [macerar ...] coar, beber". Dois ingredientes importantes, que são usados no cozimento das carnes de pombo e ganso, revelam propriedades medicinais: o funcho, com gosto agradável, que ajuda na digestão e combate as colites, e a chicória, muito rica em

substâncias depurativas e hepatoprotetoras. Quanto ao lírio, sabe-se que favorece a eliminação da bilis. Como se vê, foi na cozinha que começou ou continuou a magia da terapêutica do Egito antigo. (BRESCIANI, 1998, p. 78, 79)

A ciência dietética tem um papel fundamental na formação da cultura alimentar e gastronômica da Antigüidade. Em razão de uma evolução cuja origem remonta provavelmente à descoberta da possibilidade de cozer os alimentos com o fogo, a cozinha antiga vive em estreita simbiose com o pensamento médico e com a reflexão dietética, lançando assim as bases de uma cultura complexa que caracterizará o pensamento ocidental até o triunfo da química na Idade Moderna. [...] Portanto, a cozinha e a dietética fazem parte do mesmo universo semântico. Elas falam a mesma linguagem, uma vez que os critérios de saúde se combinam: a determinação das qualidades nutricionais de um alimento dá-se a partir de suas características sensoriais porque as noções de quente-frio e úmido-seco, embora aplicadas abstratamente à "natureza" dos alimentos, dizem respeito também à experiência gustativa concreta do indivíduo; o desejo instintivo de um alimento (o "bom") e a necessidade fisiológica de o consumir (o "salutar") coincidem, portanto, em larga medida. E, quando esse não for o caso os princípios da ciência dietética e as orientações do médico podem corrigir a escolha. A cozinha faz parte, pois, de um saber complexo, em que as técnicas e os gostos, a ciência e a cultura remetem uns aos outros, associando-se naturalmente às predileções gratuitas, às paixões cegas e àquele "grão de loucura", nunca inteiramente ausente na vida, que põe em xeque as normas muito rígidas do sistema cultural. (MONTANARI, 1998, P. 116 - 117)

Fica claro, a partir dos exemplos dados, o caráter eminentemente racional em que é pautado o saber nutricional. Os cientistas parecem acreditar terem sido os primeiros a relacionar alimentação e saúde. O conceito de alimento é elaborado a partir de uma lógica utilitarista, biologicista, dando uma ênfase radical à reposição química e manutenção biológica. Ao analisar criticamente este enfoque surge a dúvida: Como é possível, que havendo tantos conhecimentos precisos sobre

alimentação e tantos técnicos para discutir, pensar e conduzir racionalmente as questões que envolvem a alimentação e nutrição humanas, este segue sendo, ainda e ao mesmo tempo, um problema global (pois uma parcela significativa da população mundial não tem seu direito à alimentação garantido) e particular (pois a epidemiologia da nutrição revela um avanço expressivo dos distúrbios alimentares, principalmente nos países desenvolvidos)?

E o que dizer de uma formação que dota o sujeito de um aporte teórico substancial sobre nutrição, fragmentada de forma tal que este não consegue utilizar os princípios nem consigo mesmo, ou fazer um exercício reflexivo que lhe dê pistas para enxergar e redimensionar suas dificuldades? Vale, portanto, repensar a formação pois “os formadores não podem ignorar que sua ação modifica muito pouco as práticas se ela se limitar a fornecer informações, a oferecer saberes e a apresentar modelos ideais.”(PERRENOUD , 2002, p.23) Como diz Morin (2003, p. 15), “[...] o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita.” (MORIN, 2003, p. 15). Cabe pensar, portanto, no sentido que deve ser dado ao conhecimento para operar como algo que possa ser utilizado como alargador dos horizontes, das vias por onde circula o ser humano e não se transforme simplesmente num acúmulo de informações técnicas descoladas da complexidade do ser.

O conhecimento e a sabedoria, neste cenário disjuntor e fragmentador, perdem o valor, sendo substituído pelo acúmulo da informação. Morin (2003) fala deste processo lembrando a necessidade de reorganizar o pensamento integrando vários aspectos.

T.S. Eliot dizia: “Onde está o conhecimento que perdemos na informação?” O conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas de saber. [...] os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de conseguir considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época. Daí o sentido da segunda parte da frase de Eliot: “Onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento?” (MORIN, 2003, p. 17)

A ação formadora deve primordialmente promover formação de pessoas “capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso.” (PERRENOUD, 2002, p. 17).

O diálogo e o debate possibilitam o descentramento necessário no que diz respeito às próprias opiniões e idéias, de modo que possamos situar-nos reflexivamente frente a elas. Refletir é ver-nos a partir de outros lugares, de outras posições que, finalmente, constituem nosso próprio pensamento como uma prática dialógica. (CRESPO;SOLDEVILLA, 2001, p.9)

Enfrentar esse desafio reflexivo é uma possibilidade para este impasse que se firma entre a aquisição de conhecimentos e as ações, não cabendo pensar teoria e prática como elementos dicotomizados, mas abrindo as perspectivas do pensar a formação e alimentação a partir de um olhar totalizador.

O que o homem pensa de si mesmo não é irrelevante para o que chega a ser [...] quem pensa que o homem é o que come, e nada mais, se conduzirá na vida de maneira muito diferente de quem pensa que o homem é algo mais que isso. (MARINAS, 2001, p. 33).

Morin, em sua vasta obra, tem defendido a idéia de que todo conhecimento, para ser pertinente, deve contextualizar seu objeto. “‘Quem somos nós?’ é inseparável de ‘Onde estamos, de onde viemos, para onde vamos?’”. (MORIN, 2003, p. 37) deixando claro que o conhecimento está associado intimamente ao viver, “está presente simultaneamente nas ações biológicas, cerebrais, espirituais, culturais, lingüísticas, sociais, políticas e históricas, por isto, o ser condiciona o conhecer, que ao mesmo tempo condiciona o ser.” (PETRAGLIA, 1995, p. 71)

O conhecimento técnico não pode ser substituído pelo conhecimento que se funda através da comunicação e da empatia: “Se vejo uma criança em prantos, vou compreendê-la não pela medição do grau de salinidade de suas lágrimas, mas por identificá-la comigo e identificar-me com ela.” (MORIN, 2003, p.93). Por isso propõe

uma abordagem educativa complexa, uma vez que o conhecimento fragmentado não dá conta de formar o ser humano necessário à construção de uma nova civilização; aquele capaz de usar a compreensão para inscrever a solidariedade a partir da tomada de consciência.

Em muitos de seus escritos retoma a frase de Marx “Quem educará os educadores?”, apresentando a crença de que alguns educadores, mesmo de forma solitária, poderão desencadear o movimento que chama “reforma do pensamento”, que não deverá ocorrer dentro da rigidez ortodoxa, mas de forma natural e progressiva, através do trabalho de alguns desencadeadores, que deverão pacientemente nutrir e nutrir-se desta prática renovadora.

O importante para ele é semear idéias e cuidá-las de forma a esperar os frutos, que assegura, vingarão. Olhando os inesperados surgidos na história universal humana, ele ensina: “vimos com frequência que o improvável se realiza mais do que o provável; saibamos, então, esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável”.

Fundar esse movimento, que nutre a esperança de uma ciência da nutrição menos refratária é o que têm feito alguns profissionais dotados de uma visão transdisciplinar, articulando e intercambiando saberes, tentando dissolver fronteiras que dificultam ou impedem a visão complexa, reduzindo, fragmentando e isolando o conhecimento dentro de espaços determinados. Conhecimento este, que como vimos, não produz uma transformação profunda nas práticas humanas.

Estes profissionais estão colocando em pauta estas discussões por um prisma de uma nova ética, buscando uma prática nutricional que permita o abraço, como diz Edgar Morin, para que os saberes científicos e tradicionais somem seus conhecimentos a fim de construir uma ciência mais aberta e mais humana.

A visão *matematicista* da nutrição não consegue explicar, por exemplo, o bem estar físico apresentado pelos habitantes de Papua Nova Guiné, que, a despeito de terem caça e pesca como possíveis fontes de proteína animal, optam por uma alimentação pobre em proteína e parecem não precisar enriquecê-la.

Durante muitos anos a quantidade de proteínas contida na alimentação de alguns habitantes de Papua Nova Guiné foi considerada tão reduzida que a tornava incompatível com o equilíbrio

protéico adequado. Apesar disso, como um aparente paradoxo, essas populações eram bem constituídas e musculosas. O esforço físico de que eram capazes demonstrava um elevado grau de resistência e os resultados das provas a que foram submetidas comprovavam estarem em melhores condições de saúde do que populações européias convenientemente alimentadas (DURNIN, 1987, p. 17)

Durnin põe em dúvida essa matemática alimentícia quando diz:

Uma alimentação suficientemente rica em proteínas é considerada indispensável à renovação dos tecidos, à produção permanente de enzimas e hormônios e à reparação da energia despendida pelo organismo. Do ponto de vista psicossocial, estima-se em geral que a alimentação deve fornecer cerca de 10 a 14% do total de calorias sob forma de proteínas. É nesse princípio que se baseia a maioria das teses sobre o que constitui ou não uma boa alimentação. Se não é mais universalmente aplicável - como conclui nosso estudo em Papua Nova Guiné - qualquer hipótese nova é válida. (DURNIN, 1987, p. 17)

Um ponto importante a ser destacado é a influência do sujeito que, nem sempre, se submete aos ditames da ciência, mas procura ressignificar o seu saber, adaptando as orientações técnicas recebidas às suas possibilidades, aos seus conhecimentos prévios, obtendo assim um resultado satisfatório. Dias em seu livro *Mulheres: Sanitaristas de Pés descalços* (1991) relata a experiência de Rosely:

E é essa experiência cotidiana (...) que faz com que as mulheres da classe trabalhadora sejam detentoras de um saber acumulado em saúde. "Quando foi no meio do ano tive que ir embora para Passos [cidade do interior de Minas Gerais] e lá eu dava pra ele [o filho de dois meses de idade] uma alimentação mais forte que minha mãe me ensinou: arroz e caldo de feijão. Acho que é mais por isso que ele não tem essas doenças. (...) Deixe eu te contar: de leite, se fosse fazer as mamadeiras necessárias ia gastar mais. Então, eu dava mamadeira só de manhã e à noite dava mingau também. Trabalhava

perto de casa e de vez em quando eles deixavam, eu dava comidinha para meu filho em casa. Até agora, quando comecei a esperar esse neném [ainda na barriga] eu amamentava o Felipe [já com seus dois anos] [...] (DIAS, 1991, p.38)

Nelsina Dias, muito apropriadamente, analisa:

Nesta fala de Rosely percebe-se toda uma técnica própria em equilibrar a dieta do filho. Elaboração esta diferente da recomendada pelos serviços de saúde, porém adequada aos seus recursos financeiros e de tempo. Como trabalhava fora e não podia amamentar o seu bebê várias vezes ao dia, introduziu o arroz e o caldo de feijão, logo aos dois meses de idade, recomendação quase nunca dada nos serviços de saúde. Como não tinha recurso para substituir o leite do peito pelo leite em pó, nos outros horários em que ainda não estava em casa, fazia mamadeira só duas vezes ao dia. Em compensação e por dispor das noites junto ao filho, prolongou o aleitamento materno, na última refeição, até ficar gestante outra vez, com a criança nos seus dois anos e pouco de vida. Esse esquema de alimentação mostra toda uma sabedoria apreendida da mãe e também acrescida de sua própria experiência... (DIAS, 1991, p.38-39)

A autora mostra as estratégias desenvolvidas por Rosely para ressignificar, fazer dialogar, contaminar os saberes da tradição com os informes dos profissionais de saúde, conjugando os dois registros na elaboração da dieta do filho, que efetivamente se manteve saudável nos dois primeiros anos de vida.

Chama atenção um aspecto abordado pelo pediatra Fernando José da Nóbrega (1996), ao perceber uma contraditória relação: mães portadoras de obesidade tinham filhos acometidos de desnutrição grave. Sua pesquisa, realizada em São Paulo, demonstrou que a desnutrição infantil devia-se predominantemente ao fraco vínculo mãe-filho gerado pela baixa auto-estima materna. Assim, Nóbrega, ao internar o filho, acometido de desnutrição grave, passou também a “internar” a mãe que utilizava o tempo livre (nos outros hospitais destinados à inatividade) para fazer brinquedos de sucata, cantar canções infantis, aprender brincadeiras, fazer

comida, sendo acompanhada por uma equipe multidisciplinar. Segundo ele, as mães se recuperam, juntamente com os filhos, através da afetividade restabelecida. A emoção e não a falta de alimento era, nestes casos, determinante da desnutrição. Tendo tornando esta prática uma rotina hospitalar onde atua, o autor garante que, em 80% dos casos de desnutrição grave assim tratados, as crianças não retornam ao internamento, fato comum no tratamento desta enfermidade que geralmente culmina com o óbito. Além disso, apresentam condições de saúde, nutrição e higiene favoráveis, fato observado no acompanhamento posterior, que é realizado por sua equipe, durante dois anos, através de visitas regulares às residências, inicialmente constantes e que depois vão sendo espaçadas. A relação entre desnutrição infantil/obesidade materna e fraco vínculo mãe-filho, também foi encontrada nas pesquisas realizadas em diferentes estados, inclusive no Nordeste, e apresentaram resultados semelhantes.

Interessante também é o relato de Freitas (1996) sobre a relação entre nutrição e misticismo, no qual a dieta apresenta uma dimensão mais ampla que os limites da racionalidade.

Dietas populares são complementadas com chás, com um ritual que fortalece a comida, pela crença e fé em folhas medicamentosas, ou sagradas. O receituário da dieta, assim como o remédio da farmácia, transcendem o texto, e se conjugam às imagens de rezas e aconselhamentos. A exemplo, no bairro de Alto da Esperança, em Salvador, a maçã indicada pela nutricionista do Centro de Saúde para a terapia da diarreia, ou “desando”, é colocada ao lado da imagem de Santo Antônio (Ogum – para o Candomblé), e o que de fato é dado à criança, é o chá de broto de goiabeira. Na imagem criada pela mãe, a orientação alimentar deve ter a proteção do santo, através da promessa na intermediação da cura. Não especificamente este santo, mas ao que está mais próximo da família, ou ao santo do mês. O corpo responde ao estado da alma, e a dieta, (“indieta”, como é conhecida em Salvador), quando restritiva, serve como uma limpeza do corpo carregado. O carregamento refere-se quase sempre ao mal, ao pecado, ao adoecimento. O descarrego é parte da explicação para as restrições e proibições alimentares, complementadas com banhos de folhas, e rezas. Os rituais para a cura, associam alimentos

diversos e regionais, e a dieta é vista como um complemento. (FREITAS, 1996, p. 3 - 4)

Através dos exemplos dados, podemos perceber que as sociedades humanas selecionam os alimentos que vão consumir dentre aqueles que lhes são oferecidos a partir dos meios e recursos técnicos existentes, mas que a utilização dos alimentos disponíveis transcende à mera possibilidade de acesso aos mesmos. Para que haja verdadeiramente satisfação com a ingesta alimentar, não é suficiente a sensação de saciedade garantida após uma refeição, mas também um sentimento de sintonia do homem com sua cultura.

Haydeé Lanzillotti, falando da prática nutricional no Brasil, alerta para o fato de que:

Desde a década de quarenta, (...) curiosamente os nutricionistas foram modificando seu pensamento. Foram a princípio pelo social, mais tarde pelo tecnicismo, retornaram ao social com novo discurso político. Hoje a proposta é a eleição de uma ética que dê conta dos problemas globais de justiça e da co-responsabilidade. Precisamos adotar propostas que permitam uma convivência dentro de uma sociedade plural: pessoas, credos e costumes diferentes. E isso é impossível de se reconhecer dentro de categorias clássicas e herméticas. (LANZILLOTTI, 1996, p. 15)

Alimentar-se não significa simplesmente ingerir alimentos. Há uma inter-relação entre os aspectos social, cultural, religioso, ecológico, ético e mítico que vão interferir sobre a escolha do alimento, bem como sobre sua preparação. Assim é que, no Oriente, a palavra "eu" é representada pela junção dos caracteres que simbolizam a palavra "boca" e o número "cinco", procurando demonstrar que aquilo que nós somos é o resultado de tudo que entrou através das cinco bocas dos cinco sentidos¹⁷. Talvez as duas mais significativas destas "bocas" sejam o nariz e a nossa boca propriamente dita, pois, através deles, encontramos a possibilidade da

¹⁷ Isso não significa que os orientais antigos acreditassem que existem apenas esses cinco sentidos, pelo contrário, eles os somavam em dez. Além dos cinco nossos conhecidos, teríamos: 6º - representado pelos sentimentos emocionais, tais como preocupações, tristezas, alegrias. Usamos este sentido diariamente. 7º - sentido intelectual, como o sentido de direção, comparação, adaptação. 8º - sentido espiritual, tal como a telepatia, previsão do futuro, clarividência. 9º - sentido intuitivo. 10º - sentido interno, o mais elevado de todos. É o sentido da unidade. (MICHIO KUSHI, p.19,20)

vida: a recepção de oxigênio e de alimento. As pessoas, podemos dizer, é aquilo que come (pelas cinco bocas) e a necessidade do “alimento” impulsionou o gênio humano no desenrolar desta estranha aventura em que se transformou a sua presença neste planeta.

A culinária é uma das atividades mais simbólicas de conexão entre o homem e o universo. Trata-se de uma atividade universal na qual os seres humanos transformam a natureza em cultura. O cozinheiro(a) age como um *bricoleur*¹⁸, que religa pedaços da natureza, onde arte, técnica e magia se contaminam.

É impossível, como quer a ciência, ressaltar apenas partes desse todo. O ato alimentar é um espectro amplificado dos componentes sensoriais, bioquímicos, fisiológicos, anatômicos, sociais, psicológicos, culturais, que compõem, de forma indivisível, homem-mundo.

Cascudo (1967), na introdução da *História da Alimentação no Brasil*, expressou muito bem essa dificuldade em fragmentar o saber nutricional:

Espero mostrar a antigüidade de certas predileções alimentares que os séculos fizeram hábitos, explicáveis como uma norma de uso e um respeito de herança dos mantimentos de tradição. A modificação desses usos dependerá do mesmo processo de formação: o tempo. (...) E a eleição de certos sabores que já constituem alicerces de patrimônio seletivo no domínio familiar, de regiões inteiras, unânimes na convicção da excelência nutritiva ou agradável, cimentada através de séculos, não se transforma com a mesma relativa facilidade da mudança de trajes femininos ou aceitação de transportes mais velozes e de melhor capacidade de carga nos veículos (...) Essa História, nos seus limites de exposição, oferece à campanha nutricionista a visão do problema no tempo e a extensão de sua delicadeza porque irá agir sobre um agente milenar, condicionador, poderoso em sua suficiência: o paladar. A batalha das vitaminas, a esperança do equilíbrio nas proteínas, terão de atender as reações sensíveis e naturais da simpatia popular pelo seu cardápio, desajustado e querido. Falar das expressões negativas da alimentação para criaturas afeitas aos seus pratos favoritos, pais,

¹⁸ aquele que executa um trabalho utilizando fragmentos sem plano pré-estabelecido e sem utilizar rigidamente os conhecimentos técnicos.

avós, bisavós, zonas, seqüência histórica, é ameaçar um ateu com as penas do Inferno.(CASCUDO, 1967, p. 4-5)

Trabalhar com essa multiplicidade de fatores que envolvem a alimentação humana é o grande desafio que os nutricionistas enfrentam cotidianamente no ato de educar. O filósofo Michel Onfray em *O ventre dos filósofos*-crítica da razão dietética, inicia o livro escrevendo um lindo ensaio de autobiografia alimentar, no qual aborda suas vivências com o alimento desde a infância. Conta o episódio do enfrentamento de uma enfermidade e o papel da nutricionista neste tratamento. Infelizmente finaliza seu belíssimo escrito dessa maneira, cujos grifos são meus:

Algum tempo depois da dietética dos centros hospitalares e de readaptação, voltei à vida normal isto é, à cozinha normal. Para preparar à minha nutricionista espertinha um prato ao meu modo, lembrei-me que um conjunto de receitas para uma gaia ciência alimentar não seria demais. **Era preciso à policial uma lição de hedonismo. Eis por que estas páginas existem. Elas não lhe são dedicadas...** (ONFRAY, 1990, p. 18)

Estas palavras de Onfray e sua autobiografia alimentar me trouxeram até esta tese, que nesta página encerro. Um dia, em 1998, em uma livraria, li sua autobiografia alimentar que me encantou com sua beleza, mas me entristeceu com o desfecho referente à ação de sua nutricionista. Comprei o livro e a idéia de trabalhar com autobiografias me perseguiu, até que agora, oito anos depois, entrego este trabalho.

A provocação de suas palavras me fez repensar minha atuação profissional e, mais que isso, sonhar com a possibilidade de um outro olhar sobre nosso fazer, sobre nossa profissão, na qual nos pertençam dedicatórias mais amorosas, presentes em outras tantas (auto)biografias alimentares que possamos construir com filósofos, donas de casa, professores, atores, pescadores, estudantes e doutores. Enfim, com pessoas com as quais trabalhamos e que pela felicidade somos (ao menos dentro de nossas possibilidades de ação) co-responsáveis.

Sonho o fazer nutricional como um fruto da ciência prosaica, auscultado e contaminado pelo eco da poesia de viver, e que, inspirados em Fernando Pessoa, possamos formar e ser formados, como uma gente, “que come comida, que bebe bebida, e por isso tem alegria.”

BIBLIOGRAFIA

AGENCIA LAIN ENTRALGO, **Resumen ejecutivo: Análisis de la Situación de la Formación Continuada.** Out, 2003. (T. 01)

_____. **Resumen ejecutivo: Acreditación de la Formación Continuada sanitaria.** Nov, 2003. (T. 02)

_____. **Introducción.** Nov. 2003. (T. 04)

_____. **Estado de la acreditación de la formación continuada. Situación internacional.** Out, 2003. (T. 10)

_____. **Sistema de acreditación de formación continuada en España.** Out, 2003. (T. 11)

_____. **La opinión de los médicos acerca de la formación médica continuada.** [2003?] (T. 13)

_____. **Organización de la formación continuada.** Out. 2003 (T. 17)

ALARCÃO, I. (org). **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão.** Portugal: Porto Editora Ltda, 1996.

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência: Introdução ao jogo e suas regras.** 12.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

AMADO, Jorge. **Dona Flor e seus dois maridos.** 37. ed. Rio de Janeiro: RECORD, 1982.

AMORIM, S.T.S.P.; MOREIRA, H; CARRARO, T.E. A formação de pediatras e nutricionistas: a dimensão humana. **Revista de Nutrição**, v. 14, n. 2, 2001, p. 111-118.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana.** 6. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. Língua, fala e enunciação. In: BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1995, p. 90 – 109.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de Estética.** 4.ed. São Paulo: UNESP, 1998.

BARRIO, José María. **Elementos de Antropología Pedagógica.** 2. ed. Madrid: Ediciones Rialp, S.A., 2000.

BARTHES, Roland. **Mitologias.** 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

BENN, F. R.;MCAULIFFE, C.A. **Química e Poluição.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981. Cap. 3, p. 41 – 66: Pesticidas e Poluição.

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, Émile.

Problemas de lingüística geral II. Campinas, SP: Pontes, 1984, p. 81 – 90.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da realidade.** 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BLEIL, S. I. O padrão alimentar ocidental: considerações sobre a mudança de hábitos no Brasil. **Cadernos de debate**, Rio de Janeiro, v. VI, 1998, p. 1-25.

BOFF, Leonardo. Identidade e complexidade. In: CASTRO, Gustavo de, ALMEIDA, Maria da Conceição de, CARVALHO, Edgard de Assis (Org.) **Ensaio de complexidade.** Porto Alegre: Sulina, 1997, p. 25 – 45.

BOHM, david. **Diálogo.** São Paulo: Palas Athena, 2005.

BOOG, M. C. F. Educação Nutricional: Passado, Presente e Futuro. **Revista de Nutrição.** V. 10, n. 1, 1997, p. 5-19.

_____. Educação nutricional em Serviços Públicos. **Cad. De Saúde Pública.** V.15, supl. 2, 1999, p. 139-147.

BOOG, M.C.F et al. Utilização do vídeo como estratégia de educação nutricional para adolescentes: “Comer...o fruto ou o produto?”. **Revista de Nutrição.** V. 16, n. 3, 2003, p. 281-293.

BRASIL. **Coletânea de estudos de casos nacionais do Standing Committee on Nutrition.** Brasília: Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Ação Brasileira pela Nutrição e Direitos Humanos. United Nations System-Standing Committee on Nutrition, 2005.

BRASIL. **Estudo de caso Brasil:** a integração das ações de alimentação e nutrição nos planos de desenvolvimento nacional para o alcance das metas do milênio no contexto do Direito Humano à Alimentação Adequada. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRESCIANI, Adda. Alimentos e bebidas do Antigo Egito. In: FLANDRIN, Jean-Louis, MONTANARI, Assino (Dir.) **História da Alimentação.** São Paulo: Estação Liberdade, 1998

CABELLO, Maria Josefa Martínez,. **Educación Permanente y Educación Social:** controversias y compromisos. Málaga: Ediciones Aljibe, 2002.

_____. **De otra manera:** educación socialmente productiva. 2005. (Apostila del Seminario de Doctorado Educación permanente y distribución del beneficio social de la educación)

_____. **Didáctica y Organización educativa: considerações epistemológicas y conceptuales.** España, 2000. (Proyecto Docente)

_____. Acción socioeducativa y práctica reflexiva: el papel de la investigación. **Revista Movimento**, UFF, n. 6, set. 2002, p. 117 – 132.

CAMPOS, Paulo Mendes. **O amor acaba**: Crônicas líricas e existenciais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CONTRERAS, Jesús Hernández; GRACIA, Mabel Arnáiz. **Alimentación y Cultura**: perspectivas antropológicas. Barcelona: Editorial Ariel, 2005.

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.

CARNEIRO, Henrique. **Comida e Sociedade**: uma história da alimentação. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

CARVALHO, Edgard de Assis. Educação para o século XXI. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de; KNOBB, Margarida; ALMEIDA, Ângela Maria de. **Polifônicas idéias**: por uma ciência aberta. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 69 – 72.

CASCUDO, Luís da Câmara. **História da Alimentação no Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional, 2v; v.1. col. Brasiliana, 1967

_____. **História da Alimentação no Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da USP, 1983. v.2.

_____. **Antologia da alimentação no Brasil**. Rio de Janeiro: LTC, 1977.

_____. **Superstições e costumes**. Rio de Janeiro: Antunes e Cia. Ltda., 1958.

_____. **Folclore do Brasil**. Natal: Fundação José Augusto, 1980.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. A Invenção do Cotidiano. 5. ed. Petrópolis: Vozes. 1996, v.2, Morar e cozinhar.

CERVANTES Miguel de. **Don Quijote de la Mancha**. Barcelona: Edicomunicación S.A., 2005.

COMENIUS, João Amós. **Pampaedia**. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1971.

CONFERENCIA NACIONAL DE SAÚDE (12^a). **O trabalho na Saúde**.
www.12conferencia.com.br/index.php?command=content&content%5Bid%5D=28-35k.

CRESPO, Eduardo. SOLDEVILLA, Carlos. In: CRESPO, Eduardo. SOLDEVILLA, Carlos. (eds.) **La constitución social de la subjetividad**. Madri: Catarata, 2001. Introducción

CUNHA, Dulce terezinha O. da; RODRIGUES, Lucia Ypiranga; GIL, Maria de Fátima. **II Seminário Nacional Sobre o Ensino de Nutrição**. Goiânia: FEBRAN, 1989.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: Um tesouro a descobrir. 2.ed. Brasília: Cortez; UNESCO; MEC, 2001.

DEVILLARD, Maria José. Antropologia social, enfoques (auto)biográficos y

vigilância epistemológica. **Revista de Antropología Social**, Madri, v. 13, p. 161-184, 2004.

DIAS, Nelsina Melo de Oliveira. **Mulheres: “sanitaristas de pés descalços”**. São Paulo: HUCITEC, 1991.

DUBY, Georges. A vida privada nas casas aristocráticas da França feudal. Quadros. In: DUBY, Georges (Org.). **História da vida privada: da Europa feudal á Renascença**. São Paulo: Companhia as Letras, 1995. V. 2, Cap. 2, p. 49 – 95.

DULONG, Renaud. La implicación de la sensibilidad corporal en al testimonio histórico. **Revista de Antropología Social**, Madri, v. 13, p. 97-111, 2004.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa. IN: NÓVOA, Antonio;FINGER, Matthias (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988.

DUPONT, Florence. Gramática da alimentação e das refeições romanas. In: FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo (Dir.). **História da Alimentação**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998, Cap. 11, p. 199 – 216.

DURNIN, John. Nem Carne nem Peixe. **O Correio da Unesco**, O sal da Terra. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1987.

EURYDICE, la Red Europea de Información en Educación. CEDEFOP-Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. **Iniciativas nacionales par a promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa**. 2001.

FERNANDEZ-ARMESTO., Felipe. Ruínas do microondas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 out. 2002. Mais!, p. 5 – 6.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método autobiográfico. IN: NÓVOA, Antonio;FINGER, Matthias (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988.

FINGER, Matthias. As implicações do método biográfico. IN: NÓVOA, Antonio;FINGER, Matthias (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988.

FLANDRIN, Jean Louis. A distinção pelo gosto. Formas de privatização. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger. (Org.). **História da vida privada: Da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. V. 3, Cap. 2, p. 267-309.

FONTES, Onley Leite. Educação nas ciências da saúde e novas configurações epistêmicas. **Saúde em revista**, v. 3, n. 5, p. 15-22.[2000?]

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: Algumas reflexões. In GADOTTI, Moacir;

ROMÃO, José. E. (Orgs). **Educação de jovens e adultos: Teoria, prática e proposta**. 6.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. (Guía da Escola Cidadã; v.5)

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 28.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura)

_____. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Extensão ou comunicação?** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 93 p.

FREIRE, Paulo. NOGUEIRA, Adriano, MAZZA, Débora (Orgs.). **Fazer Escola Conhecendo a Vida**. 8.ed. Campinas, SP: Papirus, 1990 – (coleção Krisis).

FREITAS, Maria do Carmo. **Educação Nutricional: aspectos socioculturais**, CONGRESSO BRASILEIRO DE NUTRIÇÃO 14, Belo Horizonte, 1996. 9.p. (Texto da Conferência).

FUNASA (MS) **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. www.funasa.gov.br/sitefunasa/not/not2004/not042.htm.6/6/2004.

FURTER, Pierre. **Educação e reflexão**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1966.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. E. (Orgs). **Educação de jovens e adultos: Teoria, prática e proposta**. 6.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. (Guía da Escola Cidadã; v.5).

GAIARSA, José A. **O que é corpo**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GARCIA, Rosa Wanda Diez. **Aspectos psico-sociais dos hábitos alimentares da população brasileira**. Campinas, PUC de campinas, 1998. Conferência ministrada no workshop Instituto Danone, Florianópolis.

_____. Práticas e comportamento alimentar no meio urbano: um Estudo no centro da Cidade de São Paulo. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, 1997, p. 445-67.

GARCIA, Rosa Wanda Diez. Representações sociais da alimentação e saúde e suas repercussões no comportamento alimentar. **Physis**. Revista de Saúde Coletiva. V. 7, n. 2, Rio de Janeiro: UERJ/IMS, 1997, p. 51-68.

GAULEJAC, Vincent de. **Conferência**. In: Seminário de Sociologia e Psicanálise. Natal (UFRN), 1998. (Anotações especiais)

GORGE, Susan. O Mercado da Fome. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GERARD, Vincent. Segredos da história e história do segredo. Uma história do Segredo? In: Prost, Antoine, VICENT, Gerard (Org.). **História da vida privada: Da primeira guerra aos nossos dias**. São Paulo: Companhia das letras, 1994, V. 5, Cap. 2, p. 157 – 199)

GIARD, Luce. Cozinhar. IN: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A Invenção do Cotidiano**. 5. ed. Petrópolis: Vozes. 1996, v.2, Morar e cozinhar, p. 211 – 372.

HARRIS. Marvin. **Bueno para Comer**: enigmas de alimentación e cultura. Madrid: Alianza Editorial. 1989.

ISHIGE. Naomichi. O Homem, o Comensal. **O correio da Unesco**: O sal da Terra. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, ano 15, n. 7, p. 18 – 22, jul. 1987

JAEGER, Werner. **Paidéia**: A formação do homem grego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JOANNÉS, Francis. A função social do banquete nas primeiras civilizações. In: FLANDRIN, Jean Louis, MONTANARI, Massimo (Dir.). **História da Alimentação**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998, Cap. 2, p. 54 – 67.

JOSSO, M-C. **Experiências de Vida e Formação**. Prefácio: António Nóvoa, apresentação e notas à edição brasileira-Cecília Warschauer; tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NOVOA, Antonio, FINGER, Mathias (orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de recursos humanos, 1988.

KIKUCHI, Bernadete. Arte fundamental da vida. 4.ed. São Paulo: Musso Publicações, 1984.

KISLINGER, Ewald. Os cristãos no Oriente: regras e realidades alimentares no mundo bizantino. In: FLANDRIN, Jean Louis, MONTANARI, Massimo (Dir.). **História da Alimentação**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998, Cap. 19, p. 318 – 337.

KRAUSE, Marie V; MAHAN, L. Kathleen. **Alimentos, nutrição & dietoterapia**. 7. ed. São Paulo: ROCA, 1991.

LAHIRE, Bernard. Sociología y autobiografía. **Revista de Antropología Social**, Madri, v. 13, p. 37-47, 2004.

LANCHESTER, John. **Gula**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LANZILLOTTI, Haydeé Serrão. **A face oculta da Nutrição**. CONGRESSO BRASILEIRO DE NUTRIÇÃO. 14. ed, Belo Horizonte, 1996.

LEJEUNE, Philippe. Leyendo textos autobiográficos con la APA. **Revista de**

Antropología Social, Madri, v. 13, p. 185- 196, 2004.

LÈVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. Por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, [1999?]

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento Selvagem**. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

_____. **O cru e o cozido**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. **El Origen de las Maneras de Mesa**. 4.ed. Mexico: Siglo Veintiuno, 1981.

_____. **Antropologia Estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

LIBÂNEO, J.C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In -----.

Democratização da Escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1995, Cap. 1, p. 19-44.

MARINAS, José Miguel. La construcción discursiva de la identidad. In CRESPO, Eduardo. SOLDEVILLA, Carlos. (eds.) **La constitución social de la subjetividad**. Madri: Catarata, 2001.

MIGUEL, Jesús M. de. La memoria perdida. **Revista de Antropología Social**, Madri, v. 13, p. 9-35, 2004.

MILLS, Wright C. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1965.

MINISTÉRIO DA SAUDE. **Humaniza SUS** política nacional de humanização: documento base para gestores e trabalhadores do SUS. Brasília, 2004.

_____. **Caminhos para a Educação Permanente em Saúde**.

www.saude.gov.br. 2003.

_____. **HumanizaSUS**: política nacional de humanização: documento base para gestores e trabalhadores do SUS. Brasília, 2004. (a)

_____. **HumanizaSUS**: política nacional de humanização: Relatório das Atividades 2003. Brasília, 2004. (b)

_____. **Portaria No 198/GM/MS**. WWW.ufjf.edu.br/arquivos/profcon/portaria198_GM.doc. (Consultado em 24 de fevereiro de 2005) (C).

_____. **Caminhos para a Educação Permanente em Saúde**.

www.saude.gov.br.2003.

MOLES, Abraham A. **As Ciências do Impreciso**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira,1995.

MONDINI, Lenise; MONTEIRO, Carlos Augusto. Mudanças no padrão da alimentação. In: MONTEIRO, Carlos Augusto (Org.) **Velhos e novos males da saúde no Brasil**: a evolução do país e suas doenças. São Paulo:

HUCITEC,1995, p. 79 - 89.

MONTANARI, Massimo. Sistemas alimentares e modelos de civilização. In: FLANDRIN, Jean-Louis, MONTANARI, Massimo (Dir.) **História da Alimentação**. São Paulo: Estação Liberdade,1998, p. 108-120.

MONTEIRO, Luciana Araújo, d'ÁVILA, Elaine Marly Masini. Conhecimento não muda comportamento. **Cadernos NEPEN ED**, Rio de Janeiro, n. 9, jun, 2000.

MONTEIRO, Carlos Augusto (Org.) **Velhos e novos males da saúde no Brasil: a evolução do país e suas doenças**. São Paulo: HUCITEC,1995.

MORAIS, Célia Márcia Medeiros de; SILVA, Vanuska Lima da. Rio Grande do Norte. In: FISBERG, Mauro; WEHBA, Jamal; CAZZOLINO, Sílvia M. Franciscato. **Um, dois, feijão com arroz: A alimentação no Brasil de Norte a Sul**. São Paulo: Atheneu,2002.

MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. **O Método III**. Portugal: Publicações Europa América, 1987.

_____. **Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal: EDUFRRN, 1999.

_____. **O Paradigma Perdido: A natureza Humana**. 5. ed. Portugal: Publicações Europa América, 1973.

_____. **Sociologia: a sociologia do microsociedade ao macroplanetário**. Portugal: Europa-américa, 1998.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa. Instituto Piaget, 1991.

_____. **Os sete saberes necessários a Educação do Futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez; BRASILIA, DF: Unesco, 2002.

_____. **A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **O método 5: a humanidade da humanidade**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MORIN, Edgar. NAIR, Sami. **Uma Política de Civilização**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

MORIN, E., CIURANA, E. R & MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MOTA, D.G.; BOOG, M.C.F. Fundamentos do comportamento alimentar. In: **Educação Nutricional**. São Paulo: IBRASA, 1998, Cap. 3, p. 34-54.

MOURA, Maria da Conceição de Almeida. **O saber antropológico:**

complexidade, objetivações, desordens, incertezas. São Paulo, 1992. 275p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Programa de Estudos Pós-graduados em Ciências Sociais, PUC/ São Paulo.

MOURA, Maria da Conceição de A. Identidades/Desidentidades: um diálogo civilizado com “a louca da casa”. **Estudos de psicologia**, Natal, v.1, n. 1, 1996, p. 67 – 75.

NDOYE, Thianar; M´BAYE, Malick. Do painço ao arroz. **O correio da Unesco**, O Sal da Terra. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, ano 15, n. 7, p. 8-9, jul. 1987.

NÓBREGA Fernando José. **Distúrbios Nutricionais e Fraco Vínculo Mãe-Filho** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE NUTRIÇÃO, 14, Belo Horizonte, 1996. (Anotações especiais).

NÓVOA, António. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, Antonio (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. As histórias de vida no Projecto Prosalus. In: NOVOA, Antônio, FINGER, Mathias (orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de recursos humanos, 1988.

NUTRINEWS. 31 de Agosto - Dia do Nutricionista. Uma categoria em plena transformação. www.nutrinews.com.br/edicoes/9909/mat02.html. (consulta em 19/03/2006).

ONFRAY, Michel. **O Ventre dos Filósofos**. Rio de Janeiro: ROCCO, 1990.

_____. **A Razão Gulosa**. Filosofia do gosto. Rio de Janeiro: ROCCO, 1999.

ORNELLAS, Lieselotte H. ORNELLAS, Alfredo. **Técnica Dietética**. 6. ed. São Paulo: Atheneu, 1995.

PAIM, Jairnilson Silva. **Descentralização das ações e serviços de saúde no Brasil e a renovação da proposta “saúde para todos”**. Rio de Janeiro: UERJ, IMS, 1998. (Série Estudos em Saúde Coletiva, 175).

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A dimensão histórica do sujeito na formação docente**. In: Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação. Publicação eletrônica, 2002.

_____. **Memoriais de formação**: processo de autoria e de construção identitária. In: Anais da III Conferência de Pesquisa Sócio Cultural. Campinas: UNICAMP, publicação eletrônica. <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc>

PEREIRA, A.L.F. As Tendências Pedagógicas e a Prática Educativa nas Ciências da Saúde. **Cad. De Saúde Pública**, v.19, n. 5, 2003, p. 1527-1534.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PÈRLES, Catherine. AS estratégias alimentares nos tempos pré-históricos. In: FLANDRIN, Jean Louis, MONTANARI, Massimo (Dir.). **História da Alimentação.** São Paulo: Estação Liberdade, 1998, Cap. 1, p. 36 – 53.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1995

PETRICH, Perla. Homens de milho, homens de carne. **O correio da Unesco.** O sal da Terra. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, ano 15, n. 7, p. 10 – 13, jul. 1987.

PINEAU, Gaston, LE GRAND, Jean Louis. **Lés histoires de vie.** 2. ed. Paris: PUF, 1996.

PINTO, Vera Lúcia. **A Última Ceia: por uma diet(ética) polifônica.** Natal: Editora Sebo Vermelho, 2000.

_____. Homens de que? **Tribuna do Norte**, Natal, 29 jul. 2000. Polifônicas Idéias, p. 6.

_____. Sapiens... **O Mossoroense**, Mossoró, 04 abr. 2004. Opinião, p. 6.

_____. Jardins... **O Mossoroense**, Mossoró, 12 set. 2004. Opinião, p. 6.

_____. Ética: um presente do passado. **O Mossoroense**, Mossoró, 30 jan. 2005. Opinião, p. 5.

PLATÃO, **A República**,. Rio de Janeiro: Edições de ouro, [1980?].

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes.** 7. ed São Paulo: Cortez: Autores associados, 1986. (coleção educação contemporânea)

Ribeiro, Darcy. **Ensaio insólitos.** Porto Alegre: L&PM editores LTDA., 1979.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa.** São Paulo: Papirus, 1997. v. 2.

RUIFEN, Li. Uma arte de viver. A dieta tradicional chinesa. **O Correio da Unesco**, o sal da terra. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, ano 15, n.7, p. 24-27, jul, 1987.

RENAUT, Alain. **O indivíduo.** Reflexão acerca da filosofia do sujeito. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

REVEL, Jean-François. **Um banquete de palavras.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SAVARIN, Brillat. **A fisiologia do gosto.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SOBRAL, José Manuel. Memoria social, identidad, poder y conflicto. **Revista de Antropología Social**, Madri, v. 13, p. 137-159, 2004.

SHÖN, Donald A.. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SIQUEIROS, Leandro. **Educar para solidariedade**: Projeto didático para uma nova cultura de relações entre os povos. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SILVA, Mara Reis . **Manual de Nutrição e Dietética**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. Cap. 2, p. 73 – 102.

SOBRAL, José Manuel. Memoria social, identidad, poder y conflicto. **Revista de Antropología Social**, Madri, v. 13, p. 137-159, 2004.

SOLER, Jean. As razões da Bíblia: regras alimentares hebraicas. In: FLANDRIN, Jean Louis, MONTANARI, Massimo (Dir.). **História da Alimentação**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998, Cap. 4, p. 80 – 91.

TAVARES, Clotilde. **Iniciação à visão holística**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

TEIXEIRA, Suzana Maria Ferreira Gomes. **Administração Aplicada às Unidades de Alimentação e Nutrição**. Rio de Janeiro: Livraria Atheneu, 1990.

TOBAR, Frederico. **Como fazer uma tese em saúde pública**: conselhos e idéias para formular projetos e redigir teses e informes de pesquisa. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

TODOROV, Tzvetan. **A vida em comum**: Ensaio de antropologia geral. São Paulo: Papirus, 1996.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VALENTE, F.L.S. (Org.). **Direito Humano à Alimentação**: desafios e conquista. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Fome e Desnutrição**: determinantes sociais. São Paulo: Cortez, 1986.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. **Educação popular e a atenção à saúde da família**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 2001.

VEYNE, Paul. O Império Romano. In: VEYNE, Paul (Org.). **História da vida privada**: do Império Romano ao ano mil. São Paulo: Companhia das Letras,

1995, V. 1, Cap. 1, p. 19 - 223.

VISSER, Margaret. **O ritual do jantar**: as origens, a evolução, excentricidades e significado das boas maneiras à mesa. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

WHO (World Health Organization), 1989. **Study Group on Diet, Nutrition and Prevention of Non Communicable Diseases**. WHO Technical Report Series 797. Geneva: WHO.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. Cap. 2, p. 73 – 102.

ZANATTA, Flávio Santim. **Documentos de macrobiótica – 1**. In: REUNIÃO DA COMISSÃO PARLAMENTAR DE INQUÉRITO DESTINADA A APURAR A CONTAMIAÇÃO DE ALIMENTOS POR EXCESSO DE ADITIVOS E A EFICÁCIA DOS CONTROLES ATUALMENTE EXISTENTES. 20, 1980, Brasília: Câmara dos Deputados, 1980. 33 p. Depoimento.

ANEXOS

ANEXO 1

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM NUTRICIONISTAS

Nome

Tempo de profissão

Como você se tornou nutricionista?

Como você vê a sua formação no curso de nutrição?

Quais lacunas ou inacabamentos você identificava na época em relação à sua formação?

E hoje como você se vê naquela época?

Como foi a sua iniciação no mundo do trabalho?

Como você desenvolveu a competência para fazer as coisas que necessitava fazer?

Como começou seu trabalho em Saúde Pública?

Como se deu a sua formação para este trabalho?

Como começou o grupo de adolescentes aqui?

Qual o perfil dos adolescentes que vocês recebem aqui?

Quais os profissionais responsáveis pelo grupo?

Que assuntos vocês abordam com eles?

Como são feitos estes encontros?

Como são planejados?

Como o trabalho é avaliado?

Como é a participação da nutrição no mesmo?

Que aspectos do comportamento alimentar você trabalha com eles?

Como?

Quais as dificuldades do trabalho do nutricionista neste grupo?

O que significa para você trabalhar com adolescentes?

Que lacunas você identifica na sua formação para trabalhar com os adolescentes?

Que estratégias você utiliza para supera-las?

Como você se tornou a nutricionista que é hoje?

Por que você continua sendo nutricionista?

Que nutricionista você quer ser no futuro?

ANEXO 2

Questionário para nutricionistas das Unidades de Saúde

Este questionário pretende saber as necessidades de formação dos nutricionistas da rede básica de saúde.

Pedimos sua colaboração para que nos facilite as informações pedidas nas perguntas do mesmo. Umas são questões fechadas, para as quais você poderá marcar uma ou várias opções, segundo cada caso, e outras são abertas (e também muito importantes) e pedimos que não as deixe de responder.

O questionário é anônimo e ninguém saberá o que você respondeu, para que você possa respondê-lo com total sinceridade.

Agradecemos por sua participação.

1- Idade _____ 2- Tempo de formada _____ 3-Tempo de trabalho em saúde pública _____

4- Nível de formação: () graduado () especialista () Mestre () Doutor

5- Cursos de curta e média duração realizados:

AREA DO CURSO	NUMERO MÉDIO DE REALIZAÇÕES				ENTIDADE PROMOTORA		
	Nenhum	De 1 a 3	De 4 a 10	Mais de 10	Publica		Privada
					Serviços de saúde	UFRN	
Nutrição Básica							
Dietoterapia							
Nutrição em saúde pública							
Avaliação nutricional							
Educação nutricional							
Nutrição materno-infantil							

6- Tipo de unidade de saúde em que trabalha: () UBS () Mista () PSF () Suporte

7- Ordene de forma decrescente as disciplinas de sua formação inicial que agora são de maior importância para o seu trabalho :

- () nutrição humana
() técnica dietética

- ASA
- dietoterapia
- nutrição em saúde pública
- nutrição materno infantil
- avaliação nutricional
- educação nutricional
- tecnologia de alimentos
- microbiologia
- nutrição experimental

8- Cite três destas disciplinas que você considera necessário obter um maior aprofundamento teórico-prático que sirva de apoio a um melhor desempenho de sua atividade nas unidades de saúde.

XXXXXXXXXXXXXXXX

9- Avalie o grau de adesão às suas orientações pelos dos usuários da unidade:

- Alta Média Limitada Insuficiente

10- A que você atribui tal resultado?

11- Os usuários costumam refletir sobre suas dificuldades na adesão às suas orientações?
Como?

11- Cite cinco palavras que caracterizem a relação do usuário dos serviços públicos de saúde com o nutricionista.

1-

2-

3-

4-

5-

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

12- Como você avalia sua atuação profissional?

() ótima () boa () regular () ruim

13- Cite cinco fatores que levam você a avaliar desta forma o item anterior.

1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

5- _____

14- Você reflete sobre sua atuação profissional? Como?

ANEXO 3

Questionário para nutricionistas das Unidades de Saúde

Este questionário pretende saber as necessidades de formação dos nutricionistas da rede básica de saúde.

Pedimos sua colaboração para que nos facilite as informações pedidas nas perguntas do mesmo. Umas são questões fechadas, para as quais você poderá marcar uma ou várias opções, segundo cada caso, e outras são abertas (e também muito importantes) e pedimos que não as deixe de responder. Rogamos também que tente ordenar as questões que pedem este tipo de atividade.

O questionário é anônimo e ninguém saberá o que você respondeu, para que você possa respondê-lo com total sinceridade.

Agradecemos por sua participação e contribuições.

2- Idade _____ 2- Tempo de formada _____ 3-Tempo de trabalho em Saúde Pública _____

4- Nível de formação: () Graduado () Especialista () Mestre () Doutor

5- Cursos de curta e média duração realizados (aperfeiçoamento, atualização, capacitação, etc):

AREA DO CURSO	NUMERO MÉDIO DE REALIZAÇÕES				ENTIDADES PROMOTORAS			
	Nenhum	De 1 a 3	De 4 a 10	Mais de 10	PUBLICAS			PRIVADAS
					SM	UFR	OUTRAS	
					S	N	...	AS
					.	..		
Nutrição Básica								
Dietoterapia								
Nutrição em saúde pública								
Avaliação nutricional								
Educação nutricional								
Nutrição materno-infantil								

· SMS – Secretaria Municipal de Saúde de Natal.

·· UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

... Favor especificar a entidade.

6- Cite três disciplinas das quais você considera necessário obter um maior aprofundamento teórico-prático que sirva de apoio a um melhor desempenho de sua atividade nas unidades de saúde:

1-
2-
3-

7- Quanto à Política de Educação Permanente dos profissionais de Saúde instituída pelo Governo Federal, você pode afirmar:

- Recebi informes institucionais sobre a referida política e participo das discussões sobre a implantação da mesma.
- Nunca recebi nenhum informe institucional sobre a referida política, mas por iniciativa própria, ou através de outros profissionais, tomei conhecimento da mesma e participo das discussões sobre a implantação.
- Recebi informes institucionais sobre a mesma e nunca participei das discussões.
- Desconheço a referida política em seus objetivos e estratégias, embora tenha ouvido falar do assunto.
- Desconheço totalmente tal política.

8- Informe as razões que, para você, seriam (ou são) relevantes para sua implicação em um processo de formação continuada ou de Educação Permanente. Numere em uma escala de 1 a 4, sendo (1) motivo de extrema importância, (2) motivo importante, (3) motivo pouco importante e (4) motivo nada importante.

- Aumento de seu poder de competitividade no mercado.
- Aquisição de conhecimentos
- Manutenção da competência
- Obtenção de benefícios econômicos
- Utilização da informação para melhorar sua prática
- Melhoria na capacidade de trabalhar em equipe
- Melhoria na capacidade de se relacionar com os pacientes

9- Caracterização da Unidade de Saúde na qual trabalha:

a- Tipo de unidade: UBS Mista PSF Suporte

b- Distrito: Norte Sul Leste Oeste

c- Recursos pedagógicos disponíveis:

Salão de atos: () SI () NO Capacidade adequada para reuniões com a população? ()
SI () NO

Capacidade adequada para reuniões com os funcionários? ()
SI () NO

Quadro negro ou XXXXX () SI () NO

Retroprojetores? () SI () NO

Projetores de diapositivos? () SI () NO

TV? () SI () NO

Vídeo cassete ou DVD? () SI () NO

Gravador? () SI () NO

Maquina fotográfica? () SI () NO

Filmadora? () SI () NO

Papel disponível para a realização de seu trabalho? () SI () NO

Material didático como canetas, hidrocor, lapis cera, cartolinas etc? () SI () NO

Fotocopiadora ou fotocópias disponibilizadas pela SMS? () SI () NO

Livros ou revistas? () SI () NO

Outro recurso? _____ () SI () NO

10 - caracterizada a população para qual trabalha:

a- nível de compreensão cognitiva das orientações dadas: () alto () médio () baixo

b- Nível sócio-econômico: () alto () médio () baixo () precário .

c- Posição no bairro: () morador () trabalhador () oriundos de outros bairros.

d- Atendimento predominante: () idosos () adultos () adolescentes () crianças

e- Sexo predominante: () masculino () feminino

11 – Tipo de orientação que realiza?

() somente individualizada.

() Individualizada e em grupo.

12- Registre os grupos estruturados que existem em sua unidade de saúde, a periodicidade dos encontros e os coordenadores dos mesmos (marcando um X no numero correspondente, sendo o numero (1) para designar o nutricionista, (2) - Assistente Social, (3) - enfermeiro, (4) - psicólogo, (5)- odontólogo, (6)- médico, (7)- outros

TIPO DE GRUPO	PERIODICIDADE DOS ENCONTROS	COORDENADORES
() Adolescentes	() semanal () quinzenal () mensal	(1) , (2), (3), (4), (5), (6), (7)
() Diabéticos	() semanal () quinzenal () mensal	(1) , (2), (3), (4), (5), (6), (7)

<input type="checkbox"/> Gestantes	<input type="checkbox"/> semanal <input type="checkbox"/> quinzenal <input type="checkbox"/> mensal	(1) , (2), (3), (4), (5), (6), (7)
<input type="checkbox"/> Hipertensos	<input type="checkbox"/> semanal <input type="checkbox"/> quinzenal <input type="checkbox"/> mensal	(1) , (2), (3), (4), (5), (6), (7)
<input type="checkbox"/> Idosos	<input type="checkbox"/> semanal <input type="checkbox"/> quinzenal <input type="checkbox"/> mensal	(1) , (2), (3), (4), (5), (6), (7)
<input type="checkbox"/> Mães de desnutridos	<input type="checkbox"/> semanal <input type="checkbox"/> quinzenal <input type="checkbox"/> mensal	(1) , (2), (3), (4), (5), (6), (7)
<input type="checkbox"/> Obesos	<input type="checkbox"/> semanal <input type="checkbox"/> quinzenal <input type="checkbox"/> mensal	(1) , (2), (3), (4), (5), (6), (7)
<input type="checkbox"/> Outros: _____	<input type="checkbox"/> semanal <input type="checkbox"/> quinzenal <input type="checkbox"/> mensal	(1) , (2), (3), (4), (5), (6), (7)

13- Avalie o grau de adesão às suas orientações pelos usuários da unidade:

Alto Médio Baixo.

14- Que razões você atribui para a avaliação feita por você no item 10?

15- Os usuários costumam compartilhar como o nutricionista as razões de suas dificuldades na adesão às suas orientações? Coloque em ordem as razões que mais aparecem:

- Não conseguem compreender as orientações por motivos cognitivos.
 Não conseguem aderir ao tratamento por motivos financeiros.
 Não conseguem aderir ao tratamento por falta de apoio familiar.
 Não conseguem aderir ao tratamento por dificuldades em superar as relações afetivas/emocionais que possuem com determinados alimentos.
 Por se tratar de uma mudança muito brusca em sua cultura alimentar
 Não comparte suas dificuldades e abandona o tratamento
 Outros:
-

16- Que estratégias você utiliza para trabalhar com o paciente a superação das dificuldades expressas pelo mesmo, em relação aos aspectos cognitivo, situacional e afetivo do comportamento alimentar?

COGNITIVO	
SITUACIONAL	
AFETIVO	

17- Cite palavras que traduzam os aspectos positivos e as dificuldades vivenciadas na relação usuário-nutricionista e as ordene em grau de importância, usando o número 1 para expressar o mais importante.

Aspectos positivos	Aspectos Negativos
()	()
()	()
()	()

18- Quando, em que momentos e circunstâncias, de seu trabalho, você avalia sua atuação profissional como:

Ótima	
Boa	

Regular	
Ruim	

19- Existe algum dispositivo no SERVIÇO DE SAÚDE que facilite e motive a reflexão, no nível individual e coletivo, sobre a atuação profissional? SE EXISTEM, aponte quais são eles.

INDIVIDUAL	COLETIVO
(1) _____ _____	(1) _____ _____
(2) _____	(2) _____ _____
(3) _____ _____	(3) _____ _____
() NÃO existe dispositivo institucional que motive esse tipo de reflexão.	() NÃO existe dispositivo institucional que motive esse tipo de reflexão.

20- Para refletir sobre SUA atuação profissional você utiliza alguma estratégia? Qual(is)?

ESTRATÉGIA	PROCEDIMENTOS

21- Você considera que o aprendizado cotidiano que realiza a partir da realidade do serviço é predominantemente de caráter:

- () individual
 () coletivo
 () ambas opções

22- Mencione, com base na resposta anterior, os recursos, espaços, tempos e sujeitos que você considera SIGNIFICATIVOS para sua FORMAÇÃO profissional:

RECURSOS	
ESPAÇOS	
TEMPOS	
SUJEITOS	

23- Cite palavras que traduzam o que te deixa MOTIVADA para realizar o trabalho na rede básica de saúde. Ordene do mais importante ao menos importante, usando o numero 1 para expressar o mais importante.

24- Nesse trabalho o que você considera mais DESAFIADOR? Ordene do mais importante ao menos importante, usando o numero 1 para expressar o mais importante.

25- Cite autores e/ou obras cujas idéias guiam de forma significativa o seu trabalho cotidiano na unidade de saúde.

ANEXO 4

GUIÓN PARA ENCUESTA EN LA AGENCIA LAIN ENTRALGO

FORMAÇÃO

- 1- O modelo espanhol. Afirmam que não existe na Europa um sistema de educação continuada como o espanhol. EM QUE SE DIFERENCIA?(T.2 - p.5).
- 2- A consciência da necessidade de aprender permanentemente: A falta de informação, na faculdade, sobre a necessidade da educação permanente, é um dado revelado pelos médicos. (T. 13, p. 3) COMO A IDÉIA DA EDUCAÇÃO PERMANENTE ESTÁ SENDO LEVADA PELA AGENCIA NO SENTIDO DE FOMENTAR A REFLEXÃO SOBRE A TRANSFORMAÇÃO NECESSÁRIA NAS INSITUIÇÕES DE FORMAÇÃO INICIAL? COMO TEM SIDO ESTA EXPERIÊNCIA? No Brasil tentativas de mudanças no currículo esbarram na própria estrutura da Universidade (em departamentos) e na concepção de educação tradicional dos próprios sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.
- 3- Divulgação de informação: No relatório consta que não se conhece uma padronização dos conceitos e ferramentas produzidos após as ações de FMC. (T1, p. 10) e não se sistematizam medidas corretoras e sua implantação, após a realização de uma memória anual (T1, p. 13) COMO A AGENCIA PENSA SUPERAR ESSA DEFICIÊNCIA DE INFORMAÇÃO E DIVULGAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS, ÊXITOS ETC.?
- 4- A formação que não chega aos que mais necessitam. A maior preocupação daqueles que pensam hoje a educação permanente: ela produz desigualdade porque os mais aptos são aqueles que mais recebem formação (por estarem mais atentos, terem mais acesso etc) O problema da demanda não atendida dos profissionais não universitários(T. 2, p. 6) e dos centros que têm menos experiência e êxitos em suas ações de formação, inclusive em relação à "hora diária de formação". COMO A AGENCIA PODE SUPERAR ESSA DESIGUALDADE DE OPORTUNIDADES, QUE ACABA SENDO GERADA NO PRÓPRIO PROCESSO DE FORMAÇÃO E QUE

CONSEQUENTEMENTE VAI AFETAR NA QUALIDADE DOS SERVIÇOS PRESTADOS?

A formação do formador.

- 5- A diferença entre as perspectivas dos médicos da atenção especializada e da atenção primária quanto a capacidade de ser docentes (T. 14, p. 2) não provoca curiosidade acerca da visão de ensino-aprendizagem que os mesmos possuem? COMO A AGENCIA VÊ A NECESSIDADE DE FORMAR O FORMADOR, NOS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS, uma vez que profissionais de saúde exercem o papel de educadores, não somente nos cursos de formação continuada, mas também junto à população? Existe alguma investigação sobre como os mesmos adquirem a competência para ensinar?
- 6- Há informações acerca das metodologias utilizadas pelos formadores? Como são escolhidas? Como avaliam sua eficácia? COMO A AGENCIA CONTRIBUI PARA A DINAMIZAÇÃO E ADEQUAÇÃO DAS METODOLOGIAS EMPREGADAS?
- 7- Se não costuma existir avaliação da aprendizagem dos participantes e não se avalia o impacto sobre os serviços(T.17, p. 6) COMO A AGENCIA PODE DAR CONTINUIDADE ÀS AÇÕES E REPLANEJÁ-LAS?

ATENÇÃO e GESTÃO

A FMC influi em menor medida na capacidade de gestão e na relação com os pacientes(t1, p. 14) isso não é uma preocupação? no brasil a grande preocupação é A HUMANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO E A PRÁTICA DE UMA GESTÃO MAIS PARTICIPATIVA. ESSA É UMA PREOCUPAÇÃO DA AGENCIA ENQUANTO ENTIDADE FORMADORA? Que projetos existen nessa perspectiva?

CONTROLE SOCIAL

Afirma grande diferença entre os resultados reais e ideais da FMC (T.14, p. 2). QUE PARÂMETROS SÃO UTILIZADOS PARA AFERIR O IDEAL E COMPARAR COM O REAL?

- 8- Afirmam que existe uma evidente falta de adequação entre as lacunas objetivas e as necessidades percebidas(T13, p. 6) Como a agencia pode trabalhar no sentido de IDENTIFICAR AS LACUNAS OBJETIVAS E FAZER PROFISSIONAIS, USUÁRIOS E A ADMINISTRAÇÃO REFLETIREM SOBRE AS MESMAS? HÁ EXEMPLOS? A POPULAÇÃO É CONSULTADA PARA QUE A AGENCIA ESBOCE UM PLANO DE FORMAÇÃO QUE CONTEMPLE A EXPECTATIVA DA MESMA?
- 9- Há um autor brasileiro de filosofia da ciência, Rubem Alves, que faz uma interessante parábola. A ciência é como um barco, onde os cientistas são treinados para serem excelentes remadores, mas remam no porao do barco, ou seja, não têm o dominio de para onde estao levando este barco. E afirma ele, que o destino do barco deve ser a grande questão a ser discutida, principalmente nas entidades formadoras. EM QUE MEDIDA A AGENCIA APOSTA EM UMA EDUCAÇÃO QUE VISE NÃO SOMENTE ADAPTAÇÃO E RESPOSTA, MAS UMA ATITUDE DE RESPONSABILIZAÇÃO PELAS MUDANÇAS, NUMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA QUE VISE DIRECIONAR OS CAMBIOS. E AQUI ME REFIRO ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS, AOS AVANÇOS CIENTÍFICOS E TECNOLÓGICOS E AS QUESTÕES ÉTICAS QUE GERAM (TRANSGÊNICOS, CLONAGEM, ETC), AS QUESTÕES HISTÓRICO-SOCIAIS DE DETERMINADOS GRUPOS (A ATENÇÃO AOS GITANOS, AOS IMIGRANTES ETC).

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)