Esc(ritos) da passagem

Vera Pinto

Aliá Editora

Esc(ritos) da passagem

Vera Pinto

Organizadoras

Juliana Cavalcanti

Natália Araújo

Daline Silva

ISBN

978-85-5741-002-2

Aliá Editora

Dedicatória

Há um querer bem que emerge da atenção recebida, da generosidade sentida, do gesto manso. Há uma benquerença fundada na gratidão construída dia após dia, ano após ano, por aquele que transmite paz e apoia nossos passos, em especial os que damos com a incerteza de chegar ao fim do caminho. Essa pessoa, dentro da UFRN, para mim, foi Silvano Carvalho, a quem dedico essas minhas parcas memórias, ainda que seja em meu coração sua vera morada.

Prefácio I

Este livro descreve uma trajetória emocionante percorrida pela autora ao recolher experiências vividas para a construção de uma pessoa transformadora. Seu corpo, como uma partícula em constante movimento em um universo complexo, percorreu seu trajeto adquirindo saberes imensuráveis, extraindo-os de diferentes mananciais que mais pareciam destinados a brotar paulatinamente respostas às suas indagações sobre o mundo, o que nos remete às lentes de Morin quando insistentemente investiga "a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário" (2005).

Inicialmente, não buscou o alimento e de forma mais profunda, foi conhecer a ciência que estuda a composição, a estrutura, as propriedades da matéria, as mudanças infligidas por ela durante as reações químicas. Essa essência levou-a a um caminho de transformação quando fez da Ciência da Nutrição seu combustível, sua trilha, seu destino. Neste mister reagiu, agiu, pesquisou, ensinou e, realmente, impregnou de significado a sua prática educativa; como educadora inspira continuamente em outros o desejo pelo conhecimento e a responsabilidade pelas mudanças sociais, demonstrando um senso de compromisso para além do exercício de uma profissão, assim como Rubem Alves definiu educador: "... é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança." (2012). Certamente, o itinerário de formação escolhido por Vera, que parte de uma área específica, não atraca em um só porto, navega em diversos mares se fundindo em nível *stricto sensu* com as Ciências Sociais e a Educação, resulta de uma personalidade inquietante pelo saber de si e do outro e transborda em conhecimento, singularidade, humanidade e amor.

Nesta obra destacou os inúmeros trabalhos e experiências vivenciadas, especialmente no Departamento de Nutrição da UFRN. Inclui o que ensinou e aprendeu, mas por muito que diga, ainda estará apresentando parte de uma realidade plena. Observa-se que, no seu percurso aqui evidenciado, foi responsável pela transformação e evolução do ensinar e aprender os aspectos relacionados à educação alimentar e nutricional. A partir de dois elementos, educação e alimento, ensinou aos nutricionistas como a nutrição participa do processo de socialização do homem e da mulher.

Considero, portanto, uma honra prefaciar tão bela obra e ainda pelo privilégio de ter sido professora, colega e apreciadora do caminho percorrido pela nutricionista-educadora-pesquisadora que, brilhantemente, faz parte do corpo docente da UFRN.

Convido a todos para apreciarem esta leitura como um bom alimento, nutritivo, saudável e saboroso. Há nela relatos que merecem ser guardados para reflexões, além de demonstrações de como a sabedoria e o trabalho correto e ético levam ao sucesso profissional. E tudo isso apresentado de forma atraente, nos impregnando de vontade de permanecer na leitura tão assemelhada a uma perfeita nutrição.

Apreciem!

Liana Pinheiro

Prefácio II

Presente do universo poder ter em mãos trabalho tão belo, testemunho de vida.

"Um homem se faz conhecer pelo que viveu e não pelo que escreveu", assim conseguiu fazer Vera, produziu um livro que parece mais telas do cotidiano, daquelas que parecem se movimentar ao serem observadas, cheias de cores e várias pinturas.

Eu, como sua ex-aluna, aprendi com ela a ver algumas dessas cores, ou descobrir outras, e ainda misturar algumas para uma terceira que não esperávamos ser tão bela. Compusemos várias telas, estando como estudante e como sujeito em universos aprendizes de lugares distintos, nos encontrávamos.

"Escritos da Passagem" reúne produções que participaram e constroem partes de Vera, algumas vezes de grupos dos quais compunha, que integraram sua vida, e demonstram sua relação com o alimento, aliás, com a Nutrição e a alimentação "social".

Aqueles que se dispuserem a ler seus escritos poderão se alegrar, sim, sorrir, algumas vezes entristecer-se, outras indignar-se, e até mesmo se chatear, mas, principalmente, sentir, não somente esses, mas também o sabor de alimentos e o gosto de prepara-los, parte de culinárias tradicionais regadas de Câmara Cascudo. Não só do saber de cozinheiras poderão se aproximar, também de conteúdos conceituais da Nutrição, dialogando com vários modos de "pensação".

A obra compartilha sentidos e significados da Vida de uma mulher, feminina, ousada, que questionou com o seu corpo e aprendeu a reaprender sobre a vida. Não só aprendeu, ensinou e aprendeu ensinando também. Participou da formação de muitos questionadores.

Com linguagem franca, foi íntima. Verdadeira. Os detalhes de sua arte nos envolvem e nos convidam a experimentar vivências, aprendizagens, reflexões sobre a alimentação e a sociedade, a alimentação e a experiência singular de cada sujeito, tão próximas de seu modo de se constituir mulher e educadora que não poderiam ser mais bem desenhadas.

Uma alegria poder (re)ler Vera, mulher cuja determinação em fazer o bem e o que é justo produziu para a Vida. Suas memórias que aqui podem ser lidas e relidas, organiza-

das em textos separados, permitem que nos aproximemos deles a partir de onde mais nos afetar ou chamar a nossa atenção; mas, com certeza a leitura do primeiro texto nos estimulará a leitura de outro, e outro, certamente mais outro. E olhe que ela não gostava de se mostrar. Ainda bem que o fez. Sou grata pelas possibilidades de aprendizagem com Vera.

Luzia Delgado

Impossível dizer nomes, mas aqueles que abraço forte e olho com afeto sabem o quanto lhes sou agradecida pelo caminhar compartilhado.

Sumário

APRESENTAÇÃO 10

PARTE I: Letras adormecidas, cheiro de gaveta

O tempo e eu, Cascudo e eu 13

Folclore do Brasil 15

História da Alimentação no Brasil 18

Homens de carne, homens de peixe 20

Pedagogia da Provocação 23

Ou isto, ou aquilo? 26

Esclarecimento pouco esclarecedor 28

Como me tornei pesquisadora? 32

Narrativa de vida e Cuidado de Si 36

O Sujeito na Saúde, Alimentação e Nutrição 42

Gente que é luz 50

O anel de Giges 53

Vidas Paralelas 60

Metodologias Reflexivas em Educação Nutricional: o sujeito em formação como elemento central nas práticas educativas 67

PARTE II: Letras impressas, palavras que não calam

CAPÍTULOS DE LIVRO 73

UFRN: a extensão como pensação – rompendo muros, edificando pontes 74

Bom é ler, pensar e comer: literatura, educação e saúde 84

Nem quixote, nem Sacho: apenas uma professora em busca de um sonho 120

A importância da utilização da pedagogia de projetos em educação nutricional na atenção básica: a reflexividade como ideia e como ação 150

ARTIGOS DE JORNAIS 166

Sapiens... 167

Ética: um presente do passado 169

Jardins... 172

Alimentação: fragmentos de tradição 175

Participação em eventos 179

Clari-vidências: A autobiografia e o exercício estético
de poesia-magia ou vice-versa. 180

PARTE III: Sonho que se sonha (e trabalho que se faz) junto é realidade

CAPÍTULOS DE LIVRO 192

Manger, se Souvenir, Apprendre et Enseigner:
Récits de Vie et Vie Alimentaire 193

Educação Alimentar e Nutricional: a família não é mera coadjuvante 207

PUBLICAÇÕES EM PERIÓDICOS 219

Labor, Trabalho e Ação: elementos pertinentes aos conceitos arendtianos
em relatos autobiográficos de trabalhadores do setor de transportes 220

Educação Permanente de Professores: a reflexão-ação na promoção
da alimentação saudável nas escolas 235

PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS 250

Reminiscências alimentares na formação do educador nutricional reflexivo:
A história de vida como estratégia pedagógica 251

Educação e Cinema: um novo olhar sobre as tendências pedagógicas 264

Educação nutricional, arte e epístolas: Aprendendo as Tendências
Pedagógicas pela via da subjetividade 271

O método autobiográfico como prática reflexiva
na formação de nutricionistas 280

Nutrición, Educación y solidariedad: relato de una experiencia educativa
en el pueblo de São Paulo do Potengi – RN (Brasil) 302

A autobiografia alimentar: de uma concepção ingênua
do saber alimentar e nutricional a um olhar crítico-reflexivo 307

O olhar da criança sobre alimentação e nutrição:
uma experiência na educação infantil 310

Vidas Paralelas: vida, formação e saúde de trabalhadores 321

¿Es desde niño que se aprende? Promoción de la alimentación
saludable en la educación infantil 332

REFERÊNCIAS 340

Apresentação

O presente escrito foi elaborado com a intenção de compilar e compartilhar parte da produção da professora Dra. Vera Lucia Xavier Pinto ao longo de sua atuação como docente do curso de Nutrição da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, dentre os anos de 2003 e 2016, além de apresentar textos que ainda não foram publicados, escritos durante sua formação acadêmica na graduação e pós graduação.

Aqui estão reunidos capítulos de livros de sua autoria (como autora individual ou primeira autora), trabalhos apresentados em eventos acadêmicos, artigos publicados em jornais, em revistas científicas, além dos textos que foram guardados em antigas pastas e reencontrados recentemente, quando a autora fazia o descarte de seus materiais e de suas antigas anotações tendo em vista a sua aposentadoria.

Dividimos esses escritos em três partes:

Parte I - “Letras adormecidas, cheiro de gaveta”, na qual estão presentes os escritos não publicados, elaborados, em sua maioria, durante sua graduação e pós-graduação. São textos com cheiro de intimidade, cujo valor reside em mostrar que uma trajetória acadêmica não é construída somente a partir da racionalidade, do aprofundamento teórico, mas também pelos sentimentos e emoções que perpassam a sala de aula e a (auto)formação.

Parte II – “Letras impressas, palavras que não calam”, em que estão compilados os capítulos de livro que escreveu individualmente, artigos publicados em jornais, e participação individual em eventos.

Parte III – “Sonho que se sonha (e trabalho que se faz) junto é realidade”, aqui, o leitor percorrerá pelos capítulos de livro escritos em equipe como primeira autora, textos publicados em revista, e trabalhos apresentados em eventos em equipe.

Neste livro, a numeração das notas de rodapé dos textos originais foi alterada para facilitar a consulta às referências.

Organizar esse compilado foi enriquecedor e prazeroso. Cada texto lido nos trouxe uma riqueza incalculável de conhecimentos. Realmente pudemos sentir o cheiro de gaveta e a ternura das letras adormecidas, ao trabalharmos na Parte I. Na Parte II, tivemos a oportunidade de nos encantar com um pouco da vida e dos pensamentos de Vera, tão

verdadeira e sincera quanto sugere seu nome. E por fim, ao trabalharmos na Parte III, pudemos constatar o quanto o trabalho em grupo é formentador de grandes ideias e conhecimentos.

Esperamos que a leitura seja tão aprazível quanto foi nosso trabalho, debruçando-nos sobre o conhecimento construído ao longo de 13 anos, e que agora pode ser consultado a qualquer momento através deste escrito.

Juliana Cavalcanti

Natália Araújo

Daline Silva

Parte I

LETRAS ADORMECIDAS, CHEIRO DE GAVETA

O TEMPO E EU, CASCUDO E EU[1]

Cascudo fala de uma sátira de Tristão Bernard, na qual um homem gordo inicia um tratamento para emagrecimento cuja consequência é o aparecimento de uma hilária seqüência de problemas que são resolvidos pelos respectivos especialistas. Finalmente, para curar-se, necessário se faz a volta à sua condição original de obeso.

Chamou minha atenção esse texto. Ando de dieta. Certamente espero um final menos afeito ao eterno retorno do mesmo. O que me preocupa, no entanto, é que além da acupuntura, cujas agulhinhas sobressaem "embelezando" minhas orelhas, a dilacerante dieta hipocalórica-hiperproteica-cetogênica parece estar me levando à necessidade de um novo especialista, um sensivologista. O que sei é que "ando tão à flor da pele..." e não sei bem se ler Cascudo me mostrou isso ou se isso me fez ler Cascudo. Já na página 33, com as dedicatórias feitas pelo mestre, arrepios tomaram minha pele (felizmente David Bohm me conforta com a ideia de que mesmo o conhecimento se processando no cérebro é na pele, pelo corpo que ele brota) e lágrimas insistentes fluiam no meu olhar. Deixei rolar. Afinal Goethe, cola-cola ligth e Cascudo numa bela tarde de sábado... que mais poderia eu querer. Num fôlego só alcancei a página 84, onde resolvi parar e escrever.

Cascudo me encanta. Felizes de nós quando ainda temos a capacidade de nos surpreender, e a surpresa é sempre nossa fiel companheira, em momentos bons ou não. Câmara Cascudo para mim sempre foi uma incógnita. Esperava lê-lo para aprender sobre alimentação. Não contava encontrar tanta doçura em seus textos.

Saber onde e como nasceu, quem batizou, seus padrinhos, sua vida de menino doente e mimado não foi o mais importante para mim nessas páginas. Encantou-me, em princípio, a importância que dá às representações do que viveu quando diz "Meu patrimônio, transmissível aos netos e aos amigos queridos, não contará do que fiz, pouco ou muito mais verificável, mas do que compreendi e senti vivendo". Concordo com essa ideia. Por isso parecemos conhecer bem melhor Sócrates, que não escreveu palavra, do que Platão, que deixou vasta obra, pois captamos mais proximamente o que sentiu Sócrates vivendo do que Platão escrevendo.

---

1 Reflexões acerca de "O Tempo e Eu" de Câmara Cascudo, escrito quando aluna do curso "Leituras de Câmara Cascudo", ministrado pela Profª Drª Vânia Gico.

Um homem se faz conhecer pelo que viveu e não pelo que escreveu. O Cascudo que se "esconde" em uma vasta obra, o Cascudo que, para quem nunca leu, pode ser apresentado como o escritor de "150 títulos, 3000 artigos e uma correspondência estimada em 1.500 cartas" é em nosso imaginário, matemáticamente, um.

Aquele que fala da gaiola de periquito que fez navio, locomotiva, casa e finalmente periquito; que realça a importância de sua maior condecoração: ter recebido a fitinha azul de dona Totônia; a sensibilidade ao mundo feminino que demostra ao falar das irmãs Andrade: "sempre orando e ensinando, serviram à Instrução sem prêmio e sem realce, numa silenciosa dedicação de quarenta anos tristes. Não sei julgar se a solidão das noites podia povoar-se de abstrações e anseios mudos, de sofrimentos obscuros, incomunicáveis, sublimando-se no ritmo monótono das jaculatórias". Da beleza que revela ao reverenciar seus mestres demonstrando a importância do prazer de aprender e de ensinar: "Em 1914 eu estava mentalmente desarrumado (...) enchendo-me de livros, como um faminto em mesa opípara, misturando, invertendo, baralhando a seriação do repasto na confusa deglutição das iguarias. Sobremesa antes do assado, sopa depois do peixe, salada após o café. Ivo dispôs, sacudiu, arejou minhas faculdades de assimilação, acima de tudo, de eleição intelectual." Em outro momento diz: "ensinava sem gramática, regrinhas e trilhos sobre os quais corresse o pensamento, ironizando, derrubando ídolos e procissões estéticas e lingüísticas." O Cascudo que fala da beleza do pai, não o retratando como aquele que muito teve e que tudo perdeu, mas como aquele que foi capaz de dar e nada pedir. Do pai capaz de ser amigo tanto de gente importante quanto de Ás de Ouro; do pai que ajudava "fulano a enganar a vida...". O Cascudo que fala do flautista humilde e sonhador... Esse não pode ser numericamente decifrado, mas revela infinita beleza.

Interessou-me a contradição entre as palavras da Profº Vânia Gico (que afirma 'santo de casa não faz milagre' alegando a pouca utilização da obra de Cascudo nas escolas, na Universidade, poucos exemplares nas bibliotecas etc.) e do Profº Francisco Ivo Cavalcanti que diz ser este escritor "admirado e querido por todos os seus contemporâneos, quebrando o tabu de que 'santo de casa....". Fiquei pensando nessa diversidade. Lembrei dos meus sentimentos. Cascudo para mim, como disse antes, era algo desconhecido. Só que era um desconhecido meio que indecifrável, intransponível. Aquelas fotografias de homem sério, sisudo, carrancudo, homem nome de museu; conhecido no Brasil e exterior, números generosos aferindo grandiosidade às suas publicações, erudição etc. etc. etc. Que medo de ousar! Será que dá pra eu ler? Será que é chato? Difícil? Incompreensível???? Mas certamente eu era admiradora de Cascudo, sem, no entanto, ler! Acho que Gico e Cavalcanti têm razão, Cascudo é amado, mas não é lido. Talvez se passe a ler mais Cascudo a partir dos seus estudiosos, comentadores. Algo grandioso demais assusta, sempre parece inalcançável, por isso ninguém faz promessa a Deus, e sim aos santos.

Folclore do Brasil[2]

Cascudo começa com uma distinção interessante: o folclore é o popular, mas nem todo o popular é *folklore*. Para um fato ou uma ação ser considerada folclórica é necessário que esteja arraigado na memória popular, seu autor seja desconhecido, seja transmitido no cotidiano ou por oralidade e que o episódio gerador seja isento da noção de espaço e tempo. Dessa forma, uma piada ou uma poesia pode tornar-se folclórica desde que o tempo se encarregue de torná-la anônima e integrada na psicologia de um determinada coletividade.

O capítulo sobre bebidas e alimentos populares foi sagazmente iniciado por Cascudo com uma frase do jurista francês Brillat-Savarin (1755-1826), um apaixonado pelos prazeres da mesa que pretendeu fundar a ciência da gastronomia. Cascudo vê fundamental importância no fato do homem ser o único animal cozinheiro. Tal qual Lévi-Strauss, que viu no ato de cozinhar uma expressão do poder humano de transformar a natureza em cultura quando mostra que os animais limitam-se apenas a comer, sendo seu alimento qualquer coisa que lhes seja acessível e que seus instintos coloquem na categoria de comestível. Com os seres humanos, ao contrário, são as convenções da sociedade que decretam o que é alimento e o que não é, bem como as espécies de alimentos que devem ser comidos em determinadas ocasiões. E como ocasiões são ocasiões sociais, deve existir alguma espécie de homologia estruturada entre as relações entre espécies alimentares e ocasiões sociais.

Quando observamos os fatos, as categorias que são tratadas como espécies significativas de alimento tornam-se intrinsicamente interessantes. A dieta de qualquer população humana depende dos recursos disponíveis e por isso são singulares, contudo, quando a categoria alimento é subdividida em certo número de subcategorias, cada uma destas é tratada de um modo diferente. Mas nesse nível estas categorias resultam extraordináriamente semelhantes em toda parte e lhes são conferidos níveis muito di-

2 Borrão sobre leitura do livro *Folclore do Brasil*, de Câmara Cascudo. Este texto tem uma natureza "doméstica", ou seja, escrevi sem preocupação de publicar, apenas para discussão em classe, quando realizava o curso sobre leituras de Cascudo com a Profª Drª Vânia Gico. São apenas notas de estudo, que mesclam o que pensava com as palavras de Cascudo. É o texto de uma iniciante, que então não tinha claro a importância de mesmo em notas de estudo aspear citações diretas, pois estas informações no futuro são valiosas. Hoje não o farei, mas creio que o texto apresentado pode provocar a leitura do mestre. Se algumas ideias/informações que não são explicitamente minhas interessarem, a pessoa deve buscá-las em Cascudo.

ferentes de prestígio social. Uma carne assada sempre tem um lugar de honra no meio do repasto. Os cozidos são especialmente adequados para inválidos e crianças.

Como diz Cascudo, o problema que se coloca é distinguir o que é folclórico e o que etnográfico nessa viagem pela alimentação popular brasileira. Sendo um "intelectual complexo", como observou a Profª Drª Vânia Gico, ele nos lembra que os dedos das mãos são independentes, mas a utilidade máxima é o movimento conjunto. Dessa forma, acredita que o folclore alimentar abrange além das técnicas de elaboração ensinadas pelas mãos multicores que formaram esse país, um complexo de superstições e amuletos benéficos, vivos nas velhas cozinhas domésticas.

Nesse aspecto Cascudo sabe como ninguém revelar o mundo subjetivo, afetivo e místico que serve como tempero aos nossos repastos cotidianos. A importância de quem prepara o alimento é refletida no saber popular pelos cuidados que a cozinheira deve ter ao prepara-los. O ambiente deve estar apropriado ao ritual. Se quer silêncio para concentrar-se no trabalho e garantir o sabor, jogue sal no chão da cozinha. Mas esteja atenta: pisar carvão, pimenta, alho provoca distúrbios e a comida retarda. Queimar-se antes de começar o serviço é mau agouro - as almas do purgatório estão pedindo orações. Se escapulir da mão a primeira vasilha é sinal que tudo irá às avessas. Que fazer? É simples: reze o credo de costas para o fogo. Assando galinha ou peru não deixe as penas na cozinha; a carne fica rijenta. Não deixe secar o sangue no chão da cozinha: Atrasa, chama desgraça.

O humor da cozinheira é fundamental, demonstrando o saber popular uma interação energética que envolve a transformação do cru no cozido: cozinheira zangada, a comida queima sem ela querer. Se tiver com raiva, se controle: não bata nas panelas, nem diga praga para o demônio não tirar a "sustância" do alimento. Mulher de lua não bate ovos, não prepara peixe, não assa galinha. Repare se a saia tá ajustada na cintura, senão o «de comer» não cresce. Se tiver grávida o bolo incha que é uma beleza, mas as caldas, nem se atreva: desoneram.

O saber popular nos mostra também uma relação animista com os utensílios domésticos. Os utensílios têm uma vida misteriosa que é preciso atender. Para o povo todas as coisas desempenham funções conscientes. Logo, não deixe a colher atravessada em cima da vasilha no fogo. Ponha de lado a panela que queimou comida por três vezes - ficou "viciada". Enterre-a e, tempos depois, tire-a e lave-a com água quente, que voltará a servir. Deixou "o vício" debaixo do chão.

O comportamento à mesa também requer "ciência": Não sentar treze pessoas à mesa, o mais moço, o mais velho ou o primeiro a levantar-se morreria dentro de um ano. Moça solteira não deve sentar-se na cabeça da mesa, passar palitos ou comer pés de galinha - não casa!

A boa educação também é justificada através de uma relação com o além ou com o misterioso. Deixe sempre um resto de comida no prato e umas gotas de vinho no copo,

para as almas. Quem diz nome feio durante a refeição, afujenta o anjo da guarda que está assistindo. Não comer ou beber sobejo dos mais velhos para não herdar-lhe os males. Ao inverso, ficará o ancião sabendo os segredos.

Quando se refere aos hábitos alimentares ele nos fala do gato, trazido pelos portugueses e que foi pouco atrativo para o indígena. Em Portugal, é muito admirado, no entanto, Cascudo afirma que o consumo de carne de gato é efetivamente muito maior do que se admite. Como diz a canção: "...Baiana pra fazer pastel e um bom churrasco de gato..."

Quando fala da dança, ele nos mostra que nosso ameraba era tomado pelo lúdico. Cantava pra caçar, na maturação dos frutos, na colheita de féculas, nas caçadas felizes, pescas abundantes, nascimento de crianças etc. Só queriam uma "desculpa" para comer, beber e dançar.

Chamou-me atenção o fato de que galinha não é comida de pobre. Segundo Cascudo, os africanos e indígenas as criavam para vender os ovos aos brancos. No interior do Brasil e em Portugal ela é pouco consumida e oferecida aos hóspedes e visitas cerimoniosas. Mostra versinhos de 1921 contra o capitão-general e governador de Pernambuco, Luis do Rego Barreto dizendo que cantava-se no Recife:

A mulher de Luís do Rego
Não comia senão galinha
Inda não era princesa
Já queria ser rainha

Já que falamos de quem quem quer ser mais do que pode, lembrei-me do detalhe de que nunca se comeu tanto frango no Brasil quanto agora, no Governo FHC. Será que este imaginário de alimento aristocrático concedido ao frango, trazido pro cotidiano popular, poderia ser usado como um "apoio alimentar" para a reeleição???

História da Alimentação no Brasil[3]

O passeio pela História da Alimentação no Brasil começa e é entrelaçado o tempo todo por uma extensa pesquisa sobre o sentido, o simbolismo, os mitos e tabus que envolvem o ato de alimentar.

Fazendo uma relação interessante, logo de início compara alimentação e sexo, Cascudo nos mostra que ao contrário dos impulsos sexuais, que podem ser sublimados, o estômago é imperioso, ou o sexo é fêmea e o estômago macho, como dizem os alemães.

Sempre com um toque de nostalgia, que é o que nos interessa tratar aqui, Cascudo 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 tranquilas, 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 sua apresentação, 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.

Segundo Cascudo, a mulher ainda tem seu lugar quando se trata de mostrar uma certa arte na cozinha, mas, sob outra perspectiva, em que 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 e pelo 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."

---

3 Escrito derivado de leitura da *História da Alimentação no Brasil* para uma breve discussão em classe, na qual destaquei do "universo" do livro de Cascudo, apenas o que interessava à minha "rua".

Essa nova forma de comer que está se esboçando, e cada vez mais criando espaço entre nós, cujo mundo da urgência, nos obriga a relegar em segundo plano, o que para Cascudo 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. 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.”

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”.

Será que o homem está perdendo, com essa 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, Diogenes 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?

Homens de carne, homens de peixe[4]

A alimentação nunca foi pensada/sentida/praticada pelo homem apenas como uma forma de garantir sua sobrevivência. O ato de comer foi integrado em vários aspectos da vida grupal e normas de comportamento, aparentemente distintas, podem ser compreendidas como traduções de uma concepção geral do Universo.

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 rituais alimentares 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 homens e entidades espirituais.

A exemplo de outros locais, a partilha dos alimentos é registrada aqui, no Nordeste, também como uma forma de estreitar conhecimento. Cascudo já nos informou da sabedoria popular: Para se conhecer bem a uma pessoa é preciso comer sal com ela durante algum tempo.

Comer só, no Nordeste, é desatino. A refeição não tem, jeito maneira, o mesmo sabor daquela compartilhada com parentes e amigos. Assim sendo, os retornos, reencontros, acordos, batismos, reconciliações, festas religiosas e visitas são ocasiões nas quais o ato de comer junto vai fortalecer os laços de amizade e favorecer a criação de novas relações.

Dividir o “sal” é o prato preferido no sertão e litoral. O nordestino é antes de tudo um farto. A abundância e a generosidade são os elementos principais do seu cardápio. Mesmo nas casas humildes, ao visitante sempre é dado o melhor alimento e a melhor rede. Assim, o gosto comum, compartilhado, torna a saciedade coletivada e estreita os laços de união.

Gosto aqui não se refere apenas àquilo que o indivíduo consome, mas denota uma opção, capaz de retratar quem ele é e como se sente em relação ao mundo à sua volta.O homem recebe a marca de sua cultura quando entra em contato com os elementos característicos da sociedade da qual faz parte; embora possua uma peculiaridade gustati-

4 Texto inicial para o encarte Galante, nº 17, que foi rejeitado, mais do meu agrado do que o publicado, que pode ser lido na página XXX, deste escrito.

va, a reação que demonstrar ao ingerir um novo alimento a ele oferecido servirá como um fator de integração social. Gostar de algo significa submissão, entrega, desejo.

Desejo individual e coletivo de fazer do alimento atividade criadora, transformadora, re-ligante. Necessidade física, social, espiritual. Criação na qual está implícita a re-criação. O alimento se fará homem, o homem se fará nordestino, o nordestino se fará universal e assim o tecelão do alimento, através dos fragmentos de natureza que encontra disponíveis, transcende as limitações espaço-tempo para fazer e refazer-se numa dança que se renova com estações, clima, terra e água. Sertão e litoral.

Seja homem e cavalo na terra calcinada, ou homem e sereia na solidão dos mares, tudo o que faz será para sustentar mais que seu corpo; também sua alma precisa de amparo alimentar. É necessário existir biológica e socialmente.

Assim o sertanejo é homem de carne. Para ele, peixe é comida fraca, incapaz de dar a sustança que precisa. Peixe de açude, gosto de terra, muita espinha. Se o come é como simples complemento.

A primeira refeição, leite do curral, café adoçado com rapadura (café de leite) acompanhado de cuscuz, tapioca, batata doce, inhame, macaxeira, queijo de manteiga, de coalho. No roçado a labuta. Ver crescer milho e feijão. Debaixo de um juazeiro a carne de sol assada na brasa, com farinha e rapadura vai ser almoço capaz de fazê-lo sentir-se um Hércules, pronto para doze trabalhos mais. No jantar, feijão, farinha e manteiga do sertão, a coalhada, o jerimum com leite e rapadura pra adoçar os sonhos.

Prato principal mesmo na mesa de pobre ou rico é a carne de sol, temperada com manteiga de garrafa, farofa, cebola, feijão verde ou de corda, macassá. Hortaliças não participam deste ritual, apenas o coentro dá cor e perfume, mas sempre usado com parcimônia porque, acreditam causar impotência. O arroz sempre ligado, de preferência o da terra, cozido no leite, lado a lado com o jerimum e maxixe, sempre presentes.

A carne de gado, nas famílias menos abastadas, é muitas vezes substituída por miunça, denominação dada pelo sertanejo a cabras e ovelhas. A caça ancestral também 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.

No terreiro, galinhas em *stand by* para as visitas inesperadas e mulheres paridas, uma vez que caldo e canja são considerados provedores de leite à nutriz.

Mas se o tempo é de festa tem peru assado, bacurinho, galinhas e doces de várias qualidades servidos com queijo de coalho ou manteiga. Tudo 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 e leilões que expõem a tradicional

galinha assada com farofa, e a diversidade dos bolos: de ovos, macaxeira, fubá, batata e preto; além dos disputadíssimos licores de caju e tamarindo.

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 delicioso pitéu. 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.

Por outro lado, o pescador, homem que se afina com o caminho das estrelas, ainda teme o canto da sereia e silenciosamente se deixa embalar pelo balanço dos mares, tem no peixe a fonte da sua vida. Para ele este alimento, juntamente com a farinha, é capar de torná-lo um Ulisses lutando contra Posseidon para retornar aos braços da amada. As três refeições diárias são feitas à base deste alimento.

A herança indígena e negra se fez mais forte no litoral, onde o peixe preferencialmente cozido, assado ou no coco é consumido juntamente com a batata-doce, o feijão, o milho e a farinha de mandioca. Como seus ancestrais indígenas, não plantam nem criam. As frutas são colhidas nos terreiros: banana,manga, umbu, cajá e caju. A carne ali é um alimento raro, utilizado para pessoas doentes e nas festas das padroeiras, onde aparecem também a galinha e o peru. Em comum com o sertão está a ausência de hortaliças, exceto coentro e cebolinha cultivados nos quintais para dar cheiro ao peixe cozido.

A chegada do barco enseja a formação de um grande grupo em torno do pescado. Mulheres, crianças e amigos arrancam o barco das ondas e passam a separar e limpar o peixe que só depois é distribuído. Sempre há um velho pescador, cujas pernas fracas não mais resistem ao balanço do mar à espera de sua parcela na pesca. O velho Ulisses é reconhecido pelas cicatrizes que sol e mar imprimiram em seu corpo e tem sua vida recriada, sua sobrevivência garantida, por aqueles que mais uma vez conseguiram escapar do canto das sereias e da fúria de Posseidon.

Assim, tanto no sertão, como no litoral, a solidariedade é servida como prato principal. A força inexplorada das boas vontades é libertada de forma igualmente intensa, no balanço das ondas ou na firmeza da terra, oscilando o pêndulo da pulsão altruísta, tornando iguais homens de terra e mar, de carne e peixe, fazendo o sertão virar mar e o mar virar sertão na beleza da partilha, na busca da comensalidade.

Mar e sertão desta forma se complementam no cardápio do nordestino. A mesma força criadora e criativa que transforma a natureza em cultura é posta na mesa codificada em sabores, cheiros e cores que fazem da alimentação dessa gente um retrato fiel da sua sina de resistência.

Pedagogia da Provocação[5]

Você não vai acreditar. Uma queda de energia acabou de fazer meu texto desaparecer. Isso pareceria um fato comum, mas considero algo mais profundo neste caso. Venho há dois dias tentando te dizer porque gosto de mim.

Admito, é mais difícil do que imaginei quando traspassou o meu ser um daqueles seus costumeiros golpes pedagógicos, cinicamente explicados por uma nobre intenção educativa individualizada. Minha dificuldade, certamente reside no fato de não querer fazer o que você pediu. Ao vasculhar dentro de mim o motivo desta recusa, só encontro uma explicação: não existe nada que pudesse dizer que valesse a pena ocupar o precioso tempo do meu "Professor Doutor". Aí retomo a intrigante pergunta: Será que penso assim porque não gosto mesmo de mim? E assim vou andando em círculo na elaboração do texto.

Quanto à queda de energia, recebia com um grande sobressalto, posso dizer um susto, pois a mesma ocorreu justo no momento em que eu começava a admitir que na verdade o que temo é a revelação (e tinha chegado à conclusão que isso estava ocorrendo tanto aqui quanto nos textos anteriores). Tenho medo de me revelar. Não é arrogância ou orgulho. Temo incomodar. Não só na escola, mas na minha vida como um todo. São raros os momentos e pessoas nos quais e com os quais eu consigo relaxar. Não me permito ocupar alguém com algo que não considere relevante.

Como tem sido enfatizado no curso o aspecto histórico dentro de uma realidade, certamente eu tenho a minha historia que me levou a ser o que sou. Admito que não gosto muito do que sou, talvez preferisse ser como uma nossa companheira de classe, aberta, falante, espalhafatosa. Acho que minha angústia seria menor. Não sei porque pensando nisso começo a chorar...

Você é horrível! Eu não quero pensar porque gosto de mim. Só estou fazendo porque admiro você como professor e detesto continuar a ser um quadro em branco à sua vista. Aliás detesto parecer assim pras pessoas.

Escola pra mim sempre foi difícil e talvez por isso eu não consiga largá la. Sem querer ser biográfica, aos cinco anos comecei a freqüentar aulinhas de fundo de quintal e

5 Texto elaborado quando aluna especial, para responder à provocação do Prof. Dr. Orlando Pinto de Miranda, que pediu-me para que eu escrevesse um texto explicitando porque gosto de mim, por perceber-me intimidada diante dos desafios da Pós-Graduação em Ciências Socias, sentindo-me incapaz de seguir adiante. Foi libertador escrevê-lo e funcionou pedagogicamente.

apanhava muito da mãe porque esquecia o lápis atrás da orelha e ao invés de fazer as tarefas “perdia” aquele precioso tempo de estudo a observar um bicho-preguiça que se movia lentamente numa imensa árvore, que se colocava imponente diante da pequena varanda onde estudávamos. Aqueles eram os únicos momentos de paz e relaxamento que então me permitiam. Minha mãe é leonina e eu orfã de pai, ou seja, totalmente entregue às suas garras afiadíssimas. As experiências foram se somando, estudar ajoelhada sobre o chão arenoso, repetir 100 vezes uma tabuada não decorada a tempo, apanhar com os eficientíssimos galhos de goiabeira.

Cheguei ao primeiro grau maior com tamanha timidez, que o momento mais angustiante era o da “chamada” onde eu seria obrigada a dizer “presente”. Meu coração disparava quando a professora começa a discorrer aquela lista de nomes, sendo o meu um dos últimos. Minhas notas, nem preciso dizer eram péssimas. Outra escolinha de reforço me recusou insinuando que eu tinha problemas mentais e não tinha futuro. Tive que subir os trezentos e sessenta e cinco degraus da Igreja da Penha para levar flores, pagando uma promessa feita por mamãe para que eu superasse minhas “limitações mentais”. Uma cena felliniana...

Na sexta série uma amiga fez mudar a minha vida escolar e o meu comportamento. Cheguei a ser suspensa por três dias da escola e logicamente falsifiquei até a assinatura de minha mãe na notificação. Comecei a adorar a escola. Tudo agora parecia mais fácil. As notas eram ótimas e a vida também!

Acho que esse momento ímpar em minha vida me levou a amar o saber. Mas as coisas não são tão simples. A vida doméstica não ajudava ao meu desenvolvimento. Consegui um nível razoável no que tangia à minha capacidade de compreensão e raciocínio, mas sei que existem lacunas na meu crescimento intelectual que até hoje me perseguem.

Isso me traz aqui e estar aqui nesta busca me faz gostar de mim. Me graduei em Química, depois em Nutrição, reingressei em Filosofia e tô como sua aluna especial. O que eu busco nisso tudo? Tenho pensado no assunto...

Parece que eu não tô te dizendo porque gosto de mim, mas nao é verdade. Sei que gosto de mim por ter admirado o bicho preguiça e apesar das surras ter me dado aqueles momentos de prazer e serenidade. Por ter sobrevivido a uma infância em Nova Iguaçu, onde o caminho da escola não raro era decorado por cadáveres expondo inescrupulosamente a violência urbana. Por ter amado o saber e os livros, mesmo sem têlos em casa (pois o único exemplar que eu possuía era “Lulizinha no Alasca” que eu lia exaustivamente e me deliciava com aquelas receitinhas de sorvete que jamais eu poderia preparar). Por ter lido, pegando emprestado, na adolescência “O fantasma” e outras coisas que eu lia sem entender direito, mas que me sentia atraída quando paravam em minhas mãos, como “Naêmia, a bruxa”, “Crime e Castigo”, “Tereza Batista cansada de guerra”.

Gosto de mim porque sempre quero melhorar, crescer. Quando fiz Química, me apaixonei pela química do corpo humano e fui fazer Nutrição. Quando fiz Nutrição des-

cobri a sua face oculta, ou seja, o social determinando que reação química esse corpo tá produzindo.

Resolvi ver isso mais de perto, por isso sou sua aluna, por isso enfrento a dificuldade de ler textos que tratam de coisas que desconheço ou que perdi o fio da meada. Por isso sei das minhas limitações e não me coloco nos *papers* ou em sala, pois preciso do meu tempo próprio. Preciso voltar a olhar a preguiça e não apanhar mais por isso. Apesar do fato de você ter me feito falar ou relembrar essas coisas ter sido considerado por mim uma grande surra. Pelo menos choros e soluços tomaram conta de mim como naqueles momentos.

Como esse "social" me atraiu eu não sei. Acho às vezes que pode ser uma ponte para que eu consiga me restabelecer com grupos de pessoas, já que aquela euforia adolescente há muito me abandonou e a minha tendência adulta é me debruçar sobre a solidão. Temer o grupo. Esse novo encontro que pode resultar em dor. Sei lá, sei que tô envolvida nisso e tô adorando. O motivo eu não sei.

O que desejo neste curso eu mesmo não tinha ou tenho certeza, mas naquele dia quando comecei a pensar porque me gosto, também pensei sobre porque estou aqui e porque quero fazer insistentemente um trabalho com o grupo maternoinfantil. Acho que nas linhas anteriores você percebeu o porquê. Gosto de mim muito porque quero fazer esse trabalho. Não quero salvar a humanidade. Quero contribuir para o entendimento de onde anda a auto-estima materna e como isso se reflete no estado geral do filho e como a ação social em saúde pode ajudar a essas pessoas. Acho que com isso eu vou estar me ajudando a entender meu passado e talvez o futuro de alguém, sem grandes pretensões, é claro!

Acho que te disse porque gosto de mim. Obviamente eu só tenho motivos pra me gostar. Sou uma sobrevivente de Nova Iguaçu, cuja família tinha como renda dois salários mínimos e consegui várias coisas com minha garra e coragem. Saber um pouquinho de sociologia é minha próxima meta. Eu me gosto também porque busquei isso e tô achando legal ter conhecido você. Até pra me obrigar a repensar essas coisas. Agora chega. Se você continuar me acusando de não ter me mostrado eu desisto!

Na verdade eu tentei escrever o que pediu como exercício, para não fugir à sua provocação. Não tinha a intenção de entregar, mas o meu tempo tá curtíssimo agora que também sou da casa e tenho que ensinar Nutrição pros arrogantes futuros médicos, a quem depois do texto do Singer posso chamar com bastante convicção de corporativistas. Como o outro *paper* que iria substituir esse não ficou pronto (e eu tô devendo dois e sou pontualíssima) o jeito é entregar, mas vê se não faz aqueles comentários horrorosos em classe!

A propósito, essa coisa de estudar ação social em saúde faz parte dessa sua tal sociabilidade?

Ou isto, ou aquilo?[6]

Deleuze disse que a força dos paradoxos reside em que eles não são contraditórios, mas nos fazem refletir sobre a gênese da contradição. O homem ao longo dos tempos teve sua existência debruçada pela escolha. Escolher talvez tenha sido seu maior ofício e quem sabe o fruto deste contínuo optar tenha gerado a sinonímia desta capacidade com aquela que apresenta um caráter social e" caracteriza" o indivíduo no seu meio: o *posicionar-se*.

Eis o grande dilema, que nos atinge. Tomar posição requer julgamento e eventualmente nos colocamos diante do contraditório. Enquanto a busca pelo posicionamento nos leva a uma reflexão neste sentido, perdemos muitas vezes o espaço, quem sabe talvez a capacidade, ou melhor ainda a oportunidade de tecer considerações mais acuradas sobre a origem desta contradição, o que por vezes até poderia revelar que o fato não é tão contraditório quanto parece.

De grande importância no crescimento intelectual parece ser a necessidade de ampliarem-se os horizontes na busca da capacidade de romper com o aparente e caminhar rumo a descobertas menos preconceituosas e mais expressivas.

Será que o ou isto ou aquilo da Cecília Meireles deve ser tomado tão literalmente? Ou se usa anel ou se usa luva. Quem impede que queiramos usar os dois, ou ainda que reflitamos sobre a necessidade de usar-se um ou outro? Hoje no Rio Grande do Norte o antagonismo entre ABC e América pereceu, torce-se pelo time contrário em nome de uma vontade maior. Che Guevara não queria ver perdida a ternura. Há realmente uma necessidade do homem optar tão radicalmente?

Ontem no TAM participei de uma grande noite. Foram três estranhas apresentações que me fizeram refletir sobre este assunto. Começou o show com Raul, cantor potiguar, integrante do *Alcatéia Maldita* que exibiu uma performance extravagante no figurino e nos movimentos pitorescos que arrancavam uivos delirantes da platéia. No intervalo, para surpresa dos pagantes, apresentou-se um grupo de pessoas com deficiência mental que formam um coral, todos com a mesma camiseta, muito bem comportados e posicionados cantando luzes da ribalta e coisas do gênero terminando seu espetáculo com o badalado "viver e não ter a vergonha de ser feliz" do Gonzaguinha, jogando pétalas de

6 Texto elaborado no curso de *Teorias Sociais II*, ministrado pelo Profº Dr. Orlando Pinto de Miranda.

rosas e arrancando lágrimas e aplausos do público. Em seguida veio Luiz Melodia, sempre deliciosamente melodíaco, porém falando em Deus, demonstrando uma elegância ímpar como um personagem de Spike Lee e uma serenidade pouco comum nos seus espetáculos. E daí, como nos posicionarmos?

Quem era o não louco ali? Ou éramos todos ou nenhum. Só mudava a versão: louco enquadrado, não louco desvairando e o público enlouquecendo aos dois estímulos. Ótimo!

Essa necessidade de posicionamento também permeia a história das ciências sociais. Até a segunda guerra era necessária uma postura ideológica, que deveria ser explicitada antes de qualquer outra coisa ao apresentar-se um trabalho, a priori era-se marxista ou funcionalista. No pós-guerra os arranjos sociais foram tomando formas que não permitiram mais essa bipolaridade. Tal como a filosofia do *yin yang* nos ensina, alimentos *yin* podem curar patologias *yin* pois quando chega-se aos extremos naturalmente *yin* transmuta-se a *yang*. A verdadeira importância está na vontade de curar. Ou se ataca diretamente *yin* com *yang* ou se toma o caminho citado anteriormente.

Lipset nos dá este ensinamento. Podemos aprender com ele a olhar o outro lado da moeda. Acredito que esta seja a lição mais importante do seu texto. Existem formas de ver a vida e os fatos sociais. Por estas formas serem antagônicas nós a julgamos através de nossos olhar "optativacional", que por vezes pode nos parecer o único viável pelo fato deste ter sido plenamente trabalhado ao longo da vida, a começar pela noção de Deus que possuímos, que se baseia na eterna classificação do bem e do mal. Entender que Marx e Parsons apesar dos caminhos diferentemente trilhados possuíam em comum o desejo de entender o mundo, o homem, suas relações e sonhavam com uma sociedade mais solidária, seja pelo caminho *yin* ou pelo *yang* é de fundamental importância para que se possa extrair o que há de melhor em ambos.

Nas ciências sociais, segundo Birnbaum existe uma "Babel intelectual", contudo pode-se afirmar também a existência de um forte comprometimento com o ativismo político e a tendência à preocupação com o bem-estar humano.

Acredito que o cientista social deve desarmar-se, tentar encontrar a gênese da contradição como propôs Deleuze ou mais poeticamente como nos brindou Fellini, embuir-se do espírito puro e incessante de Cabíria, que apesar de todas as vicissitudes demonstrava a beleza de não temer a procura e de não perder a esperança. Afinal, como disse Kierkegaard, para chegar-se à incerteza é necessário muito tempo.

Esclarecimento pouco esclarecedor[7]

Quando fazia a graduação um amigo sempre dizia: "o que não se atura por causa de uma licenciatura!" Hoje me ocorreu dizer: quanta tensão por causa de uma dissertação!

Esse conceito de esclarecimento é uma das coisas mais obscuras, menos esclarecedoras que já li. Não é que não se leia ou não se tente entender. A boa vontade existe e é enorme. O problema que me ocorreu é a "briga" entre razões. Não da objetiva com a subjetiva, da crítica com a iluminista, mas da ariana com a tupiniquim. A gente olha o texto lê e lembra de Macunaíma, não pela preguiça como pode se supor, mas pela falta de "caráter". Assim como ele conseguia não ser preto, branco ou índio, às vezes, dá vontade de ler um alemão menos alemão, um francês menos francês, um americano menos americano. Melhor que isso, é sonhar com um tradutor que traduza frente à nossa forma de pensar. Mais *free*. Acho que precisaríamos na realidade de transmutadores que ao invés de decodificar palavras decodificasse também razão, emoção, humor. Mas tudo não deixa de ser mesmo uma piada, a gente faz das tripas coração pra ler um indivíduo, briga até pra saber como é que se fala o nome dele e ainda tem sonho de entendê-lo, pois só assim pareceremos melhores, ou seja: gastamos o tempo que não temos, para lermos o que não precisamos para parecermos o que não somos.

Mas esse é o fruto do progresso do pensamento. Este é o grande número de ilusionismo ao qual nos entregamos, ou seja, só através do conhecimento o homem é capaz de dissociar-se do seu grande inimigo: o medo. E qual o problema de temer-se o que realmente nos parece temeroso? Por que lutar pelo desencanto? Por que substituir a imaginação pelo saber? Como uma simples pergunta pode ser mais explosiva que mil respostas, pode-se imaginar explicações de toda sorte, contudo, segundo suponho, todas cairiam fatalmente na questão da necessidade humana de dominação, de superioridade. Quando o conhecimento passou a ser veículo, meio de dominação, embuiu-se de outro valor para o homem. Ele agora deseja da natureza a sua revelação para dominar a ela e aos homens, portanto "poder e conhecimento são sinônimos".

A ciência moderna teve em seu percurso a substituição paulatina e perseverante da imprecisão pelo seu contrário, ou seja, deu-se o apogeu do calculável, do estatístico,

7 Paper elaborado no curso de *Teorias Sociais II*, ministrado pelo Profº Dr. Orlando Pinto de Miranda, que traduz o meu primeiro contato com os autores da *Escola de Frankfurt*, no caso, Horkheimer.

do contabilizável, da fórmula. A precisão se impôs, segundo Moles, “por vias sutis: se o que é preciso é bom (...) o que é impreciso é mau. Uma equivalência, que nenhuma epistemologia justifica, subentende o mundo do conhecimento, o impreciso não é mais simplesmente o contrário do preciso, o impreciso é o mal pois o preciso é o bem, e portanto tudo que é impreciso não é digno do pensamento (...) Passamos da constatação: a precisão é boa para uma ideologia só é bom o que é preciso. Niels Bohr, segundo Heisenberg em A parte e o todo, dizia residir na física quântica um paradoxo: “de um lado criamos leis que diferem das da física clássica; de outro, toda vez que fazemos observações, tomamos medidas ou tiramos fotografias, aplicamos sem nenhuma reserva os conceitos da física clássica. E é justamente isso o que devemos fazer, porque no final das contas, somos obrigados a usar a linguagem, se quisermos comunicar nossos resultados a outras pessoas”. Ou seja, a própria ciência cai em sua armadilha, precisamente.

A cisão entre filosofia e ciência levou esta última a prescindir de categorias que sempre fizeram parte da busca filosófica pelo conhecimento. As cosmologias pré-socráticas, segundo Horkheimer fixam o instante da transição. Segundo ele, os elementos ali citados são apenas sedimentos racionalizados da intuição mítica. Mais adiante Pia tão capturou os deuses do Olimpo no discurso filosófico. O caminho do esclarecimento, contudo, foi muito mais contundente ao titular os conceitos universais ainda como resquícios do medo dos demônios. A matéria, esclarece Horkheimer, deveria ser dominada “sem o recurso ilusório de forças soberanas (...) o que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade toma-se suspeito para o esclarecimento”.

O esclarecimento portanto, pôde trilhar seu percurso sem temer a coerção externa, o que o tornou invulnerável, totalitário. Havia a intenção do estabelecimento de uma ciência universal e a lógica era a via mais plausível. “O número tomou-se o cânon do esclarecimento” . Os mesmos princípios numéricos passaram a justificar o mercado e a justiça. O esclarecimento encaminha o que não é “numerável” à literatura. Max Gluckman, no prefácio que faz ao trabalho de Bott Familia e Rede Social, fala de seu sentimento de culpa ao lembrar-se a resposta dada em 1952, quando a referida pesquisadora apresentou-lhe o material recolhido em vinte famílias Horkheimer quer mostrar na verdade que o esclarecimento “é a radicalização da angústia mítica (...) nada mais é que um tabu, por assim dizer, universal”.

A ciência tornouse esteticismo. A arte da poesia foi banida por Platão tal qual o positivismo baniu a doutrina das Ideias. Sendo a arte inútil e a magia fortemente combatida pela religião e pela razão, à natureza agora só resta ser dominada pelo trabalho. O embate é travado pela razão com a magia e a arte por elas serem dotadas de domínios próprios e leis particulares. Há a manifestação do todo no particular. Ela (a arte) serve de sustentáculo ao homem desamparado pelo saber.

O esclarecimento levou ao fim os símbolos, os conceitos universais, a metafísica. Ele é totalitário porque decide previamente o processo. O procedimento matemático tornouse o seu ritual do pensamento. A exigência de pensar o pensamento foi substituí-

da pela de equacionar o pensamento. A arte e o culto são permitidos pois são domínios particulares dissociados do conhecimento, dado que, navegar no mundo da incerteza tornouse completamente sem propósito, sem sentido.

Com a glorificação do cogito tem início também o processo que leva à nulidade do indivíduo (juntamente com a do objeto). Ele se resume agora ao "pensar". Segundo Horkheimer "o eu abstrato, o título que dá o direito a protocolar e sistematizar, não tem diante de si outra coisa senão o material abstrato, que nenhuma outra propriedade possui além da de ser um substrato para semelhante posse. A equação do espírito e do mundo acaba por se resolver, mas apenas com a mútua redução de seus dois lados". A preponderância da lógica, da racionalidade objetiva tem seu preço: a subordinação da razão ao imediatamente dado.

O esclarecimento portanto" regride à mitologia, da qual jamais soube escapar", pois mitologia e ciência se assemelham na ideia do processo cíclico, na necessidade de dominar o mundo e na abdicação da esperança. Horkheimer diz: "o mundo como um gigantesco juízo analítico, o único sonho que restou de todos os sonhos da ciência" .

Os indivíduos foram encantados pelo feitiço racional e colocados na condição de meros espectadores da história. Transformados em massa, são incapazes "de tocar o intocado com londrinas sobre relacionamentos e papéis conjugais, perguntando o que fazer com ele. Gluckman disparou "escreva um romance". Mais tarde admitiu o equívoco.

Segundo Horkheimer, contudo, os mitos que derrocaram ao esclarecimento, já eram produto do próprio esclarecimento. Já haviam galgado degraus no caminho da doutrina. A noção de hierarquia já havia se instalado e com ela o pressuposto da dominação do homem sobre a terra e nisso estavam de acordo judeus e gregos. A unidade que havia antes entre homem e natureza fora quebrada. "A imagem e semelhanças divinas do homem consistem na soberania sobre a existência, no olhar do senhor, no comando". O homem como imagem e semelhança de Deus desqualifica a natureza.

O ritual passa a ser substituído pela ciência funcional. Contudo antes a magia se relacionava com a natureza pela mímese e a ciência agora o faz pelo afastamento. "Porém quanto mais desvanece a ilusão mágica, tanto mais inexoravelmente a repetição, sob o título da submissão à lei, prende o homem naquele ciclo que, objetualizado sob a forma de lei natural, parecia garantilo como um sujeito livre". O princípio com o qual o esclarecimento combate o mito é o princípio do próprio mito.

O esclarecimento nunca permitiu, contudo, a real ascensão do indivíduo, pois mesmo durante o período do liberalismo, em sua essência havia uma certa afinidade com a ideia de coerção social. "A unidade da coletividade manipulada consiste na negação de cada indivíduo" .

A ciência se fundamentou na ruptura entre sujeito e objeto que é a base da abstração. Horkheimer contudo nos ensina que é a duplicação da natureza como aparência e essência, ação e força que torna possível o mito e a ciência. Na separação do animado

e inanimado, já existe a distinção entre sujeito e objeto. “Quando uma árvore é considerada não mais simplesmente como árvore, mas como testemunho de uma outra coisa, como sede do mana, a linguagem exprime a contradição (...) o conceito já era desde o início o produto do pensamento dialético (...) Eis aí a forma primitiva da determinação objetivadora na qual se separavam o conceito e a coisa”, determinação que já existia em Homero e se acirra na ciência moderna.

As próprias mãos: a nova forma de ofuscamento vem substituir as formas míticas superadas.

Como disse Moles, a ciência aparece como um conjunto de slogans e de regras arbitrárias apresentadas por uma série de “vacas sagradas”: os pesquisadores científicos institucionalizados ou os titulares de crédito intelectual no banco de valores da cultura. Voltando ao começo, se eu fosse alemã possivelmente esse paper tivesse um final mais organizado. Pra falar a verdade talvez eu nem o tivesse escrito, porém, sendo brasileira, tive que comparecer hoje pela manhã (horário previamente reservado por mim para finalizar este dito cujo) a uma reunião de departamento extraordinária onde os ilustres professores dessa universidade (obviamente também brasileiríssima) aprovariam os relatórios de atividades (de 96) que não aprontaram para a devida apresentação na reunião ordinária de anteontem. Afora isso, meu carro teve que ir pra revisão dos 10 mil hoje sem falta pois se andasse mais 50 metros perderíamos o direito a essa revisão (nós também somos brasileiros afinal). Na saída do trabalho, portanto, peguei (de ônibus) as criancinhas nada alemãs e trouxe pra casa, ambas se digladiando por causa de um olho de borracha, objeto dos seus sonhos. Um banho gostoso (que um alemão não tomaria) e olha eu aqui pra continuar o que parei ontem às 00.00h. Será que dá pra terminar? não deu... mas tentei, mas... como diria Jonathan Swift: “Promessas e bolachas nasceram para ser quebradas”.

Como me tornei pesquisadora?[8]

Platão acreditava que não é o filósofo quem escolhe a filosofia e sim ela que o escolhe, pensamento este contrabandeado por mim diversas vezes, e que mais uma vez me ocorre. Talvez eu nunca tenha escolhido a pesquisa, mas este ofício me escolheu. Quando me elegeu sua operária, não sei? Lembranças de um momento inaugural sempre são turvas. Como saber onde tudo começou? Teria sido quando vi desfilar perto de mim as primeiras formigas cochichantes? Quando olhei o primeiro arco-íris? Quando tentei enxergar São Jorge na lua? Quando procurei entender a perversidade humana? Quem sabe?

Penso que pesquisadores são simplesmente aqueles que não extraviaram os sonhos e continuam remetentes da sensação de admirar-se com a vida. Aquele ser perguntador que havia em nós ressuscita em um dado momento, se agiganta no adulto que nos tornamos e então fazemos as pazes com o ponto de interrogação. Que criança não se viu criticada pelos questionamentos que elabora, pela curiosidade de encarar o mundo, ao mesmo tempo em que se via obrigada a responder, responder sempre. Onde foi? Com quem? O que é isto na sua mão? Ser pesquisador é poder perguntar, perguntar, perguntar, até se fartar e ter tempo pra responder, responder com parcimônia, com ritmo próprio para elaborar as saídas.

Ser criança era angustiante. Descobrir as coisas sinônimo de travessura. Mas como diz o poeta, as coisas estão no mundo, só é preciso aprender e este processo é inevitável. Mas, a reprimenda materna me fez entender que a curiosidade era um mal. Mas este sentimento me tomava. Na gaveta do meu pai, coisas que ele guardava, não usava e nem deixava ninguém usar era a minha diversão quando ficava só em casa. Recordo dessas andanças de uma máquina fotográfica, que um dia desmontei para ver como era por dentro e de um livro, o único da nossa casa, fora a Bíblia. Este livro, capa dura e marrom, me fez conhecer a coragem, pois meu pai dizia ser o Livro de São Cipriano, cheio de bruxarias e que eu nunca deveria olhar. Durante muito tempo o medo me impediu de abri-lo, mas um dia a curiosidade o venceu e descobri que as bruxarias eram lições de sexo e reprodução. Todas as vezes que ficávamos sozinhas em casa, eu e uma amiga, corríamos para encontrar respostas às nossas perguntas mudas. Assim fui descobrindo um mundo cheio de respostas, desde que eu ousasse fazer perguntas.

---

8 Texto escrito quando aluna do Doutorado em Educação a pedido da Profa. Dra. Maria da Conceição Passeggi, como uma introdução ao método autobiográfico. Fazíamos um relato de nossa própria formação.

Meu avô trabalhava na granja de uma francesa onde havia uma biblioteca. Lá eu conheci muitas revistas estrangeiras que eu olhava querendo desvendar do que falavam aquelas letras cuja organização eu não entendia em meio às fotografias que me chamavam muito a atenção. Havia também revistas como Seleções, nas quais eu lia histórias, piadas. Como a dona só vinha raramente à sua casa, eu e minha amiga, éramos as pessoas que mais usufruíam daquele local. Nos guarda roupas eu encontrava caixinhas, batons que pareciam aqueles das grandes damas do cinema, muitos cartões postais, muitas fotografias antigas, que ainda hoje me fascinam, das quais ainda guardo algumas que fiquei quando a dona da casa morreu. Uma coisa parecendo um binóculo no qual nós colocávamos algo como um negativo e víamos os mais belos chafarizes da Europa. As roupas longas, o cheiro de guardado, a descoberta de coisas estranhas que a gente quebrava a cabeça pra descobrir para que serviam, como funcionavam. A geladeira de querosene me fascinava, uma máquina de fazer sorvetes, uma cozinha cheia de utensílios estranhos, de temperos inimagináveis. O abacate comido com mostarda. Tudo isto aguçou a minha curiosidade, a minha descoberta da alteridade, do outro lado de um mundo: social, temporal, espacial e ajudou-me no mais perigoso trajeto, a *dangerosíssima viagem* que é a ida para nós mesmos. Nesta casa eu fui livre pra mexer, procurar, cascaviar. Além das fotos trago duas recordações que ainda bailam na minha casa pra me mostrar o meu passado, minhas raízes. Um moedor de pimenta, que ainda utilizo com meus filhos e que quando criança eu usava pra moer amendoim torrado e uma caixinha, forrada de veludo, com o nome Beatriz bordado. Quantas vezes eu me interroguei em quem teria sido aquela Beatriz? Que mulher magnífica, pensava eu, seria possuidora de uma caixa tão elegante? O que Beatriz guardaria em sua caixinha? Para estas perguntas eu nunca terei respostas, mas comecei novamente esta história e à minha filha dei ambas as coisas.

O que sei é que desejo de perguntar, descobrir coisas, tomou conta de mim, embora saiba que uma vida só muitas vezes é pouco para se obter uma única resposta. A pergunta que me faço agora é complexa e me intriga o fato das primeiras andanças em busca da solução não terem trilhado os caminhos perdidos, há anos, do meu ingresso na escola; me parece que a vida com seus segredos, os porões, os armários, os animais, a fruta mais gostosa quando comida em cima da árvore e a cozinha souberam movimentar o turbilhão de ideias, de imagens, de uma forma muito mais viva, criativa, natural e sedutora que a aquela instituição; Talvez esteja sendo ingrata, mas é assim que sinto. A escola foi desde sempre uma experiência angustiante.

Meu primeiro contato com ela, que me lembre, foi com o que se chamava naquela época escola particular na qual todas as crianças iam aprender o be-a-bá para chegarem na escola pública sabendo ler e escrever. As professoras eram aquelas mocinhas que, querendo ganhar um dinheiro extra, recebiam crianças nos fundos das suas casas, nos alpendres, para serem iniciadas na leitura. A minha primeira escola foi numa casa perto da minha. O quintal era imenso, com muitas árvores. No alpendre havia uma

mesa grande na qual sentávamos, eu e mais umas quatro crianças e a professora, que se chamava Netinha. Nada havia de mais sem graça do que ir àquele lugar, a não ser por duas coisas: poder ficar longe da minha casa e ver um bicho que morava ali. Perto do alpendre onde estudávamos havia uma árvore imensa, linda, e nela ficava um bicho preguiça. Este animal foi de extrema importância na minha vida, mas nunca foi tomado como objeto de reflexão, de interesse, de estudo, de conversação. Sequer eu aprendi a escrever bicho preguiça ali. Vovô viu a uva era mais importante do que Vera vê o bicho preguiça. A minha paixão por ele surgiu, imagino, da minha necessidade de leveza, de paz. As surras eram esquecidas ali. O bicho, toda a tarde, era meu oásis. Eu chegava, sentava, abria o caderno e me chateava com as coisas que tinha pra repetir. Aí eu olhava a árvore e lá estava ela, que chamavam de preguiça, mas que para mim era a mansidão.

Eu olhava e me perguntava: "como ela consegue andar tão lentamente? Como seus movimentos são lindos, leves, tranquilos", e a paz invadia a minha alma e eu e ela parecíamos uma só coisa fluindo e o em redor morria pra mim diante aquela vibração de harmonia tão desejada por mim.

Esse transe me gerou muita tristeza e insegurança. Certa vez a professora foi à minha casa dizer à minha mãe que não podia mais me ensinar, pois eu não fazia as coisas que ela mandava e que certamente eu tinha algum problema mental. Mamãe me levou na casa de outra professora particular que completou o diagnóstico, mesmo sem ter me ensinado sequer um momento, dizendo que era impossível que eu aprendesse qualquer coisa. Eu ouvi tudo isso e me senti estranha mas não dava conta do real significado desta matança. Minha mãe apelou para Nossa Senhora da Penha e aos quinze anos tive que subir os 365 degraus da igreja e oferecer flores em troca de inteligência. Se funcionou não sei e também não sei dizer como ficou este vácuo entre a escolinha particular e a escola primária. Só me vejo já na primeira série, com uma professora cruel aliada a uma mãe que não deixava por menos. Foram intermináveis as centenas de vezes que tive de escrever a tabuada que até hoje não sei de cor, me confundo. Tantas vezes fiquei de joelho, no chão areiento, de cara para parede. Quanto mais sofria, mais a escola era desagradável, mais medo de falar eu tinha, mais medo de errar, mais medo do inesperado. Aos poucos eu fui emudecendo. Muda ou envermelhada se precisava falar a mínima coisa. Estes eram os dois estados nos quais eu me encontrava na escola, as notas ruins se aliavam a uma falta de interesse em ir para aquele lugar.

A timidez era imensa até o dia da libertação. Que não veio com um professor, mas com uma colega de classe. Livre, alegre, divertida, ela soube me contaminar. Não sei dizer como se deu o milagre mas eu pude agora falar, sorrir, me movimentar. As coisas que eu não entendia como que por um encantamento se tornaram fáceis. Eu me tornei uma excelente aluna, embora, paradoxalmente, tenha conseguido minha primeira suspensão. Tinha agora vontade de assistir aula ate no período de recuperação, mesmo sem precisar fazê-la. Muitos professores passaram pela minha vida desde então. Fiz o

curso de licenciatura em química, depois nutrição, mestrado em ciências sociais e hoje estou aqui no doutorado, pensando nessa historia de homens, mulheres e livros.

A escolha pela profissão de professora surgiu da minha facilidade em aprender Química e ensina-la aos meus colegas que passaram a freqüentar a minha casa em busca de explicações. As vezes no final do ano me davam presentes como forma de agradecimento. Assim me tornei professora. Depois uma coisa ia enredando outra. Na Química aprendi química do corpo humano e fui para a Nutrição buscar mais. La estudei Nutrição Social. A paixão por esse estudo me jogou no mestrado em Ciências Sociais.

As leituras que fiz me mostraram a importância da educação sem amarras ou viseiras. Aqui estou. Aquela menina que a mãe, segundo a professora, deveria desistir de ver na escola, talvez venha se tornar "professora doutora". Mesmo assim ainda vai parar longos momentos para ver o asfalto amarelo de flores de acácia, as calçadas arroxeadas de jambo, os sorrisos dos alunos. Sonha em sua sala falar pouco e ouvir muitas vozes. Mas o sonho que ela mais acalenta e de um dia encontrar uma arvore onde more um bicho preguiça e olhando infinitamente para ele possa (re)encontrar as perguntas que foram apagadas naquele quintal do passado, mas que certamente estão escritas no terreiro da sua memória.

Narrativa de vida e Cuidado de Si[9]

"Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo"

Foucault

O que ando pensando sobre Narrativas de vida e Cuidado de Si está muito influenciado pela leitura de Foucault em *A Hermenêutica do Sujeito* e pela mitologia.

Retomo aqui a figura de Quíron (o cura-dor). Era filho de Cronos e Filira, mas foi criado por Apolo, que lhe transmitiu grandes ensinamentos. Grande sábio, profeta, médico e mestre, transmitia seus conhecimentos a todos que desejassem aprender. Os heróis gregos (Hércules, Asclépio, Aquiles) foram seus pupilos, assim como os filhos dos reis da Grécia. Ele era o 'centauro chefe' e o preceptor máximo, tanto das artes da sobrevivência, como da cultura, da filosofia. Era e*xpert* no uso da medicina de ervas e plantas e em Astrologia. Tinha o poder de cura nas mãos, e o que não conseguia curar, ninguém mais conseguiria.

Hércules acidentalmente feriu a perna de Quíron com sua flecha, que fora banhada no sangue da Hidra para tornar-se venenosa, o que causou uma ferida incurável. Impotente para curar seu ferimento e não podendo morrer por ser imortal, sofria intensamente, mas ainda assim continuou transmitindo seus conhecimentos aos discípulos.

Prometeu havia roubado o fogo dos deuses e dado para os homens, sendo por isso castigado por Zeus, que só o libertaria se um imortal abrisse mão de sua imortalidade e fosse para o Hades (reino subterrâneo, inferno) em seu lugar. Apiedando-se de Prometeu e de Quíron, Hércules propôs a Zeus que soltasse Prometeu, pois Quíron faria a troca. Zeus concordou, liberando Quíron de seu sofrimento, para morrer tranquilamente. O deus o homenageou, colocando-o no céu a constelação de Sagitário (sagitta: flecha)

Este mito me provoca a pensar as grandes feridas na educação do cuidador. Quíron era ao mesmo tempo animal e humano, o que nos faz pensar sobre a ruptura natu-

9 Rascunho para uma conversa sobre Narrativas de Vida e Cuidado de Si, na Pós-Graduação em Educação a convite da Profa. Dra. Maria da Conceição Passeggi.

reza/cultura. Hoje desprezamos nossa animalidade e tratamos “a natureza” como fora algo afastado de nós. Quíron é descrito como um sábio, convergindo o saber biológico, filosófico e artístico, o que nos faz pensar sobre a fragmentação do conhecimento, que nos faz pensar/estudar elementos repletos de complexidade isolando suas partes e desconectando-as. Quíron é um cura-dor, mas ao mesmo tempo é um sofre-dor, o que nos lembra a disjunção sujeito/objeto.

Nós temos formado profissionais de Saúde dentro deste modelo “Anti-Quíron”. Sabemos que “A tecnociência busca a clareza da explicação. As humanidades buscam a sutileza da compreensão. Ambas, quando isoladas são necessárias - mas insuficientes – para compreender e explicar a complexidade da vida e das sociedades humanas. Quando elas se complementam, tornam-se necessárias e bastantes”. (Acolhimento: o pensar, o fazer, o viver. São Paulo: SMS, p.16)

Sempre lembro às minhas alunas e alunos de Nutrição a ideia de Morin, em *Cabeça bem feita,* de que “A explicação é necessária à compreensão intelectual ou objetiva, mas é insuficiente para a compreensão humana. Compreender comporta um processo de projeção e identificação que vai de **sujeito a sujeito**: 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. A compreensão, sempre **intersubjetiva**, necessita abertura e generosidade”. (MORIN, Edgar. Cabeça bem feita, 2003, p. 93)

Da mesma forma que não se pode compreender o choro da criança pelo grau de salinidade das lágrimas, não se pode compreender a pessoa obesa pelo seu peso e por suas medidas, o estudante por suas notas. Só a relação entre **sujeitos** permite a **intersubjetividade**. A **intersubjetividade** pode levar à **compreensão** e a **Compreensão** é necessária ao **Cuidado**.

A intersubjetividade exige a compreensão do sujeito, e aí chego em Michel Foucault. “Em um ensaio intitulado ‘Porque estudar o poder: A questão do sujeito’, Foucault afirma que não é o poder, mas, sim, o sujeito que constitui o tema geral de suas pesquisas”. (Fonseca, Márcio Alves. Michel Foucault e a constituição do sujeito. São Paulo: educ, 2003, p. 21)

Abordou este mesmo tema de diferentes maneiras: 1 - Análise da constituição do **sujeito enquanto objeto de conhecimento com pretensão a estatuto científico** (isto é, enquanto objeto das chamadas ciências humanas) em *As palavras e as coisas*; 2 - análise da constituição do **sujeito enquanto objeto do conhecimento como “o outro lado de uma partição normativa**” (o louco, o doente, o delinquente) – em *História da loucura, O nascimento da clínica, Vigiar e punir*; e 3 - análise da “constituição do **sujeito como objeto para ele mesmo**” – em *História da Sexualidade* 1, 2 e 3. (Muchail, Salma T. Foucault, simplesmente. São Paulo: Loyola, 2004. p. 130)

O cuidado de si...

"Sem propor a Cultura Antiga como uma utopia para nós, enquanto um modelo a ser seguido, Foucault aponta para **a necessidade de cada homem e mulher ter de se definir como sujeito** ´refletir sobre um novo tipo de conduta de vida, sobre o uso que se faz dos prazeres e sobre o **cuidado que se tem de si mesmo**, longe de toda norma e controle social, com o único **cuidado de conduzir uma bela vida**..." (Fonseca, Michel Foucault e a constituição do sujeito. São Paulo: educ, 2003, p. 144)

Foucault examinou cuidadosamente o preceito délfico *gnôthi seautón* (conhece-te a ti mesmo), mostrando que está acoplado, subordinado, ao conceito de *epiméleia heautoû* (cuidado de si mesmo). "A *epiméleia heautoû* (o cuidado de si) é realmente o quadro, o solo, o fundamento a partir do qual se justifica o imperativo do ´conhece-te a ti mesmo´". (Foucault, A hermenêutica do sujeito, Martins Fontes, 2004, p.11)

"Parece-me que o 'momento cartesiano' [...] atuou de duas maneiras, seja requalificando filosoficamente o 'conhece-te a ti mesmo', seja desqualificando o 'cuidado de si'. Requalificou o conhece-te a ti mesmo': É ao conhecimento de si, ao menos como forma de consciência, que se refere o procedimento cartesiano [...] era este conhecimento de si mesmo [...] sob a forma da indubitabilidade de minha existência como sujeito que fazia do 'conhece-te a ti' mesmo um acesso fundamental à verdade". Desqualificou o "Cuidado de si": "Durante todo este período que chamamos Antiguidade [...] a questão filosófica do 'como ter acesso à verdade' e a prática da espiritualidade (as transformações necessárias ao ser mesmo do sujeito que permitirão o acesso à verdade) são duas questões, dois temas que jamais estiveram separados" (Foucault, A hermenêutica do sujeito, Martins Fontes, 2004, p. 18-21)

Acesso à Verdade:

Foucault (2004, p. 22-23) nos lembra que "a idade moderna da história da verdade começa no momento em que o que permite aceder ao verdadeiro é o próprio conhecimento e somente ele." A Verdade cartesiana está atrelada às condições internas do ato do conhecimento (formais, objetivas, regras do método); às condições externas ao ato do conhecimento: lucidez (não se pode conhecer a verdade quando se é louco); à cultura (é necessário haver estudado, inscrever-se em algum consenso científico) e à Moral (é preciso que os interesses financeiros, de carreira ou de *status* ajustem-se de modo inteiramente aceitável com as normas da pesquisa desinteressada).

Mas o que é, segundo Foucault, a *epiméleia heautoû* (cuidado de si)?

1."Uma atitude geral, um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro. **É uma atitude – para consigo, para com os outros, para com o mundo"**.

2. “É também uma certa **forma de atenção** [...] implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento. Há um parentesco da palabra *epimeléia* com *meléte*, que quer dizer ao mesmo tempo exercício e meditação”.

3. “Também designa algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos. **Daí uma série de práticas, que são, na sua maioria exercícios**. [...] São, por exemplo, as técnicas de meditação, as de memorização do passado; as de exame de consciência; as de verificação das representações na medida em que elas se apresentam ao espírito”. (Foucault, A hermenêutica do sujeito, Martins Fontes, 2004, p. 14-15)

É interessante notar ainda que:

O cuidado de si é fortalecido pelo pertencimento grupal

“[...] é preciso dizer que o cuidado de si sempre toma forma no interior de redes ou de grupos determinados e distintos uns dos outros, com combinações entre o cultural, o terapêutico [...] o saber, a teoria, mas trata-se de relações variáveis conforme os grupos, conforme os meios e conforme os casos. De todo modo porém, é nestas separações, ou melhor, neste pertencimento a uma seita ou a um grupo, que o cuidado de si se manifesta e se afirma”.

O cuidado de si necessita de um mestre.

“[...] O cuidado de si [...] tem sempre necessidade de **passar pela relação com um outro que é o mestre**. [...] Porém o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo. [...] Diferentemente do médico ou do pai de família, ele não cuida do corpo nem dos bens. Diferentemente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar nem a prevalecer sobre os outros, etc. **O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo**”. (Foucault, A hermenêutica do sujeito, Martins Fontes, 2004, p. 73)

“[...] Não é para um saber que substituirá sua ignorância que o sujeito deve tender. O indivíduo deve tender para um status de sujeito que ele jamais conheceu em momento algum de sua existência. Há que substituir o não-sujeito pelo status de sujeito, definido pela plenitude da relação de si para consigo. Há que constitui-se como sujeito e é nisto que o outro deve intervir”. (Foucault, A hermenêutica do sujeito, Martins Fontes, 2004, p. 160)

“Não se tratata de *educare*, mas de *educere*: estender a mão, fazer sair, conduzir para fora. [...] é uma espécie de operação que incide sobre o modo de ser do próprio sujeito. A questão que se coloca é a seguinte: qual é, pois, a ação do outro que é necessária

à constituição do sujeito por ele mesmo?". (Foucault, A hermenêutica do sujeito, Martins Fontes, 2004, p. 166)

Na Escola epicurista cada um deveria ter um guia, um diretor. Mas há dois princípios: Deve haver uma intensa **relação de amizade** entre os pares (diretor e dirigido) **e uma Ética da palavra**, uma abertura do coração, um nada esconder. "para os epicuristas havia no fundo duas categorias de indivíduos: aqueles para os quais basta ser guiados [...] e aqueles [...] que é preciso puxar à força, empurrar para fora do estado em que estão. [...] não se podia dirigir uns e outros de igual modo, entendendo-se que, uma vez concluído o trabalho de direção, a virtude a alcançar seria do mesmo tipo, do mesmo nível em qualquer caso". (Foucault, A hermenêutica do sujeito, Martins Fontes, 2004, p. 169)

O cuidado de si exige meditação (meditatio)

"[...] trata-se de apropiar-se de um pensamento, de dele persuadir-se tão profundamente que, por um lado, acreditamos que ele seja verdadeiro e, por outro, podemos constantemente redizê-lo, redizê-lo tão logo a necessidade se imponha [...] Trata-se, portanto, de fazer com que a verdade seja gravada no espírito [...] de maneira também a tê-la, como já vimos, *prókheiron* (à mão) e, por conseguinte, a fazer dela imediatamente um princípio de ação". (Foucault, A hermenêutica do sujeito, Martins Fontes, 2004, p. 429)

"Trata-se de construir uma trama sólida de proposições que valham por prescrições, de discursos verdadeiros que sejam ao mesmo tempo princípios de comportamento. [...] sendo a leitura assim concebida como exercício, experiência, e não havendo leitura senão para meditar, a leitura seja imediatamente ligada à escrita. Daí um fenômeno de cultura e de sociedade seguramente importante na época de que lhes falo: o lugar relevante aí assumido pela escrita, a escrita de certo modo pessoal e individual. [...] nos séculos I-II, percebemos que a escrita já se tornara, e não cessa de asssim afirmar-se cada vez mais, um elemento do exercício de si". (Foucault, A hermenêutica do sujeito, Martins Fontes, 2004, p. 431)

"Encontramos continuamente, no preceitos de existência e nas regras da prática de si, a obrigação de escrever, o conselho para escrever. [...] **É escrevendo, precisamente, que assimilamos a própria coisa na qual se pensa.** Nós a ajudamos a implantar-se na alma, a implantar-se no corpo, a tornar-se como que uma espécie de hábito". (Foucault, A hermenêutica do sujeito, Martins Fontes, 2004, p. 432)

Daí a importância das epístolas "[...]quanto a correspondência, correspondência que chamaríamos espiritual, correspondência de alma, correspondência de sujeito a sujeito, correspondência cuja finalidade não consistia tanto [...] em dar notícias sobre o mundo político, mas em dar um ao outro notícias de si mesmo, indagar sobre o que passava na alma do outro, ou pedir ao outro que desse notícias do que se passava com

ele. [...] trata-se [...] de permitir àquele que estiver mais avançado na virtude e no bem que dê conselhos ao outro. [...] e que permite, por esta correspondência, manter-se perpetuamente em estado de autodireção. Os conselhos dados ao outro, são dados igualmente a si mesmo". (Foucault, A hermenêutica do sujeito, Martins Fontes, 2004, p. 434)

"Vemos aí uma prática em que leitura, escrita, anotação si, correspondência, envio de tratados, etc., constituem atividade, atividade muito importante de cuidados de cuidado dos outros". (Foucault, A hermenêutica do sujeito, Martins Fontes, 2004, p. 435)

Partido destas ideias/provocações desejo discutir: que projetos de educação dos profissionais de Saúde os aproximaria da constelação de Quíron? Sinto que a discussão será longa, mas que em algum momento devemos iniciá-la. Esta aula pode ser uma oportunidade. Comecemos...

O Sujeito na Saúde, Alimentação e Nutrição[10]

Bom dia. Gostaria de agradecer às professoras Denise Oliveira e Maria do Carmo Freitas pelo convite e agradecer a presença de todas as pessoas que aqui estão. Esta fala será dedicada aos corações e mentes que aceitam a provocação das pedras...

Usarei como metáfora o mosaico. Escolhi porque recentemente visitei uma Unidade de Saúde em que adolescentes se reúnem para fazer mosaicos. Contemplando seus trabalhos me pus a pensar sobre a diversidade de coisas que podemos fazer com as pedras. Quando fui preparar esta apresentação lembrei-me que o sujeito e a subjetividade são encarados como uma "pedra em nosso caminho", quando se trata de Saúde, Alimentação e Nutrição.

Isso porque, na Saúde e em especial na Alimentação e Nutrição, há o previsível, que está na ordem do científico racional, que enaltece a análise, as relações de causa e efeito, a previsão e antecipação de ações eficientes. Mas não só isso. Nosso trabalho também comporta e se depara com o ilógico, o intuitivo, o emocional, o espontâneo, o irracional, a autonomia, a independência, a diversidade de pontos de vista.

Aqui faço uma chamada à poesia e lembro Drummond, quando disse:

"No meio do caminho tinha uma pedra tinha uma pedra no meio do caminhotinha uma pedra no meio do caminho tinha uma pedra".

A subjetividade aparece nos procesos de trabalho em saúde, muitas vezes, como essa pedra no camino. Mas o que podemos fazer com esta "pedra" chamada subjetividade? Em principio temos duas opções: (a)tirar a pedra para longe de nosso camino ou tomá-la em nossas mãos e compormos um mosaico.

Antes de decidir o que fazer com ela, procuremos entendê-la...

A Subjetividade é a característica do que é subjetivo. O "Dicionário Houaiss da língua portuguesa", na página 2625 define o subjetivo como aquilo que existe na mente, que pertence ao sujeito pensante e a seu íntimo (em contraste com as experiências externas, gerais, universais).

---

10 Texto elaborado para a aula inaugural do curso de Especialização em Alimentação e Cultura, da Fiocruz.

Esta pedra, a subjetividade, implica fortemente no trabalho na Saúde... no documento de 2004, "Humaniza-SUS: política nacional de humanização", do Ministério da Saúde, na página 10, podemos ler: "Um dos aspectos que mais tem chamado a atenção quando da avaliação dos serviços é o despreparo dos profissionais para lidar com a dimensão subjetiva que toda prática de saúde supõe".

Cabe perguntar: onde mora o despreparo para usar a pedra, essa subjetividade, com "arte" em nosso trabalho? Darei algunas pistas:

1. No modelo de pensamento

Que aposta na fragmentação (Ciência/arte, filosofia, tradição...), na disjunção (Sujeito/mundo, natureza/cultura, Razão/Mito) e que sustenta-se no cientificismo.

2. Nas ciências da saúde pautadas na objetividade.

No saber em Saúde em que corpo/alma, parte/todo foram distanciados. No predomínio da ideia de que as ações em Saúde precisam ser práticas, objetivas e que os resultados devem ser quantitativos/quantificáveis.

3. Na disjunção entre o tecnocientífico e o humano.

Na prática, observa-se que muitos dos resultados desejados não podem ser alcançados através do uso eficiente de aparatos tecnológicos, medidas, cálculos e orientações que atuam no nível da objetividade.

O nosso desafio passa a ser, então, tocar nesta pedra, conhecer a subjetividade...

Sabemos que "A preocupação pelo sujeito e a subjetividade é um dos eixos articuladores da pós modernidade [...] e constitue um tema de preocupação atual, que se faz presente nos diversos debates ideológicos e identitários" (CRESPO Eduardo; SOLDEVILLA, Carlos. 2001, p. 10) e se queremos montar um mosaico e não atirar a pedra ao léu, nada melhor do que procurarmos algumas pedrinhas já postas sobre o tema...

Edgar Morin, analisa o sujeito a partir do bio-lógico e Vincent de Gaulejac o analisa por meio da interseção entre sociologia e psicanálise.

Em "Novos paradigmas, cultura e subjetividade" (1996), Morin trata a questão do sujeito e da subjetividade partindo do pressuposto de que na Filosofia o sujeito se confunde com a alma; na Ciência, pelos determinismos físicos, biológicos, sociológicos e culturais, ele se dissolve. Para ele, a ideia de sujeito é paradoxal, por ser evidente e ao mesmo tempo não sê-lo. É evidente, pois em quase todas as línguas existe uma primeira pessoa do singular e não-evidente porque se pode perguntar: onde se encontra esse sujeito? o que é? em que se baseia? é uma aparência ilusória ou uma realidade findamental?

Na ciência clássica, a subjetividade é vista como fonte de erros, algo a ser eliminado. No século XX expulsou-se o sujeito da psicologia (estímulos, respostas, comporta-

mentos). Expulsou-se o sujeito da história (determinismos sociais). Expulsou-se o sujeito da antropologia, da sociologia, da literatura.

Morin deseja conceber a noção de sujeito de maneira científica a partir da ideia de auto-eco-organização. Usa o Princípio do computo. O ser computante é um ser máquina que se ocupa de signos, de índices, de dados.

Um sistema auto-organizador trabalha para construir e reconstruir sua autonomia perdendo energia. O sistema, então, extrai energia do exterior para organizar seu comportamento. Dessa forma, para ser autônomo é necessário depender do mundo externo.

O ser vivo extrai informação do mundo exterior para organizar seu comportamento. Por exemplo, a rotação terrestre ao redor do sol. Biologicamente temos o ritmo cicardiano (nosso relógio interno) e sociologicamente nossa sociedade vive uma organização em função do sol e da lua. Mais uma vez fica claro que para ser autônomo é necessário depender do mundo externo.

Morin elabora principios de identidade comlexo, o primeiro deles é a distinção entre o si/não - si, mim/não-mim, o eu e os outros eus. Toma como exemplo um ser muito simples, a bacteria. Ela computa por conta própria (computo ergo sum). Coloca-se no centro do seu mundo, do mundo que conhece, para tratá-lo, considerá-lo, realizar ações de salvaguarda, de defesa. O "eu" é o ato de ocupação da posição egocêntrica. (o surgimento do sujeito) e o "eu mesmo" é a objetivação do indivíduo sujeito. Uma bactéria existe porque nela está gravado um "eu sou eu mesma". A "auto-organização é auto-eco-organização e a auto referência é auto-exo-referência. "[...]para referir-se a si mesmo, é preciso referir-se ao mundo externo. Devo fazer uma distinção fundamental entre o si e o não-si".

No 2º princípio da identidade ele diz que "o eu realiza a unidade" e trata da invariância dos sujeitos. O sujeito é o mesmo ao longo dos anos.

Há ainda os Princípios de exclusão e inclusão. Exclusão porque ninguém pode dizer "Eu" pelo outro e Inclusão porque podemos integrar um "nós" à nossa subjetividade. Podemos pender a um dominio ou outro, exercitando o egocentrismo ou a abnegação.

Ao falar do sujeito humano, Morin nos lembra de que no mundo animal, em especial nos mamíferos, a afetividade se desenvolve ao mesmo tempo que o sistema cerebral. Para ele, isso significa que a porção afetiva da subjetividade é perene.

Além disso, temos a linguagem e a cultura. A linguagem é um instrumento de objetivação, que nos permite falar de nós mesmos como se fôssemos outro, ou de partes do nosso corpo como se não fosse nós. Podemos ainda falar da nossa alma, do nosso espírito.

O sujeito humano também faz escolhas, exercitando sua Liberdade. Para isso, há uma condição interna e outra externa. Na interna está em jogo a capacidade cerebral,

mental, intelectual necessária para considerar uma situação e poder estabelecer suas escolhas. As condições externas muitas vezes limitam a liberdade, pois delineiam quais dessas escolhas são possíveis.

O sujeito humano também sente a Incompletude, um sentimento de vazio da alma que só pode satisfazer-se com a ação ou presença de outro sujeito. Um encontro entre dois sujeitos, em que ambos permanenecem diferentes, mas sentem completude pelo encontro.

Morin, lembra ainda o principio da incerteza. No 1º principio da incerteza o eu não é nem o primeiro, nem puro. Em cada "eu" há um "nós". Não sabemos até que ponto somos nós que falamos ou se há algo mais forte que meu "eu" que se pronuncia no momento em que falo. No 2º principio ele nos lembra que o sujeito oscila entre o tudo e o nada. Do ponto de vista egocéntrico somos o centro do mundo, mas diante do Universo somos um nada. Por isso, em determinados momentos temos a necessidade de nos assumirmos como algo maior que nós, como a defesa da fé, da posição política, etc.

O outro autor que fala do sujeito e que trago para este diálogo é Vincent de Gaulejac. Para ele, somos todos produzidos por uma multiplicidade de fatores e nisso somos todos iguais. Como cada um de nós combina estes fatores, faz com que cada sujeito seja único.

No artigo, "O âmago da discussão: da sociologia do indivíduo à sociologia do sujeito", de 2000, publicado na Revista Cronos, ele aponta estes diferentes registros:

1. O universo cognitivo da reflexividade, o lugar onde o indivíduo se constitui em sujeito da palavra permitindo-o pensar *(cogito ergo sum)*, nomear e acessar certo domínio na sua relação com o mundo.

2. O universo da lei, das regras, das normas, lá onde o indivíduo é sujeito de direito confrontado com a ética do respeito dos códigos e dos valores.

3. O universo do inconsciente, das pulsões, das fantasias e do imaginário, lá onde o indivíduo é sujeito do desejo e confrontado com o desejo do outro que contribui a produzir e/ou sujeitá-lo.

4- O universo da sociedade, da cultura, da economia, das instituições, das relações sociais, dos s*tatus* e das posições sociais, lá onde o indivíduo é sujeito social-histórico confrontado com as determinações múltiplas ligadas ao contexto no qual ele emerge.

Desta forma, o Indivíduo é visto como um conjunto complexo, bio-psico-social, que não pode ser reduzido a uma dimensão. Ele se constrói como sujeito ao se deparar com as maneiras de ser ligadas à sua história, com seus desejos, suas fantasias, suas pulsões e a realidade.

Já sabemos que a ideia de sujeito é algo complexo, agora nos deteremos a pensar um pouco sobre esse sujeito na Nutrição. Começarei citando algumas pedras que podem ser retiradas do mosaico, porque anulam os sujeitos. São frases constantes em livros

importantes que são dados aos estudantes para sua formação. Citarei algumas delas, como Ornellas, que em seu clássico "Técnica Dietética: seleção e preparo de alimentos", de 1995, diz na página 4 "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...", enaltecendo a cientificidade, a exatidão das tabelas e desqualificando as merendeiras.

Ao encontro desta valorização cientificista está a definição de alimentos de Krause: "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).

Em ambos os casos percebemos um olhar cientificista, que nega a complexidade dos sujeitos, a subjetividade, suas escolhas, sua cultura. Como nos lembra Morin, "os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época" (MORIN, 2003. p. 17).

Por outro lado, algumas publicações reforçam a subjetividade e sua importancia nas escolhas alimentares. Como Durnin, que fala de habitantes de Papua Nova Guiné que optavam por uma alimentação considerada pela ciência tão reduzida que a tornava incompatível com o equilíbrio protéico adequado, mas que o esforço físico de que eram capazes demonstrava um elevado grau de resistência e os resultados das provas a que foram submetidos comprovavam estarem em melhores condições de saúde do que populações européias convenientemente alimentadas. (DURNIN, 1987, p. 17).

Pela mesma via, Nelsinda Dias, em "Mulheres: sanitaristas de pés descalços", nos mostra a importância das mães das classes populares atuarem como sujeitos e fazerem escolhas, que embora nem sempre coincidam com as orientações dos profissionais de saúde, são adequadas aos seus recursos financeiros e de tempo. Uma delas conta: "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. [...] Até agora, quando comecei a esperar esse neném [ainda na barriga] eu amamentava o Felipe [já com seus dois anos] (DIAS, 1991, p.38-39)

Maria do Carmo Freitas nos mostra como a subjetividade na alimentação se apresenta pela via da fé. "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.`[...]. Os rituais para a cura, associam

alimentos diversos e regionais, e a dieta é vista como um complemento". (FREITAS, 1996, p. 3 - 4)

Na mesma linha, Valente nos diz que alimentação adequada não pode ser reduzida à ideia de ração balanceada. (VALENTE, 2002).

Tudo isso nos leva a perguntar. Essa pedra no meu caminho, a subjetividade, como posso com ela construir um mosaico? Penso que aceitando e trabalhando a ideia de que a pessoa, mesmo em meio às determinações é capaz dar sentido às coisas, ter ideias, situar-se na História, localizar-se na sociedade para produzi-la e desenvolver a autonomia, que é a capacidade de ser reflexivo, de tomar decisões.

Este mosaico, segundo penso, pode ser construído por meio de esforços conjuntos dos Serviços de Saúde, das Universidade e dos Sujeitos.

Nos serviços, temos documentos que nos chamam a repensar nosso trabalho em meio à subjetividade, como a Politica Nacional de Humanização e a Política Educação Permanente em Saúde, que buscam a intensificação de relações pautadas no respeito às diferenças e à construção da cidadania.

Nas Universidades é necessária a discussão de um Projeto Político Pedagógico que contemple uma mudança de paradigma na formação dos profissionais de saúde; a criação de tempos/espaços para a reflexão da questão da subjetividade nas ações de saúde, no que envolve tanto o cuidado com as pessoas como o próprio profissional como sujeito; a busca da integração das disciplinas das ciências biomédicas com as das ciências do humano; a introdução da arte como forma de sensibilização para as questões existenciais humanas e a aproximação precoce com profissionais e situações práticas nas quais a relação com sujeitos se estabeleça, configurando em um aprendizado para as relações humanas mais pautadas no diálogo.

Os sujeitos. Para que pessoas se constituam como sujeitos é necessário que realizem um trabalho sobre si. "Cada qual converte em *ideal* de sua existência a *ideia* que traçou de si mesmo (Sacristán, 1982b, 27), e por isso o homem necessita saber o que é para sê-lo" (BARRIO, 2000. p. 33)

Como disse Paul Ricouer, para o homem não se *coisisficar* é necessário que ele se pense e desenvolva uma perspectiva crítica de si mesmo. Tal processo, construído pela linguagem 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 própria vida" (RICOUER, 1997, p. 425).

Não basta falar de si; é necessário fazer um trabalho sobre si. Ele permite que o indivíduo mude a maneira como seu passado nele atua. Nesse sentido, o indivíduo é o produto de uma história na qual ele procura se tornar o sujeito (GAULEJAC, 2000).

Para tanto é necessário fazer emergir o sujeito reflexivo. Refletir esporadicamente é diferente de adotar uma postura reflexiva. “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).

Tornamo-nos reflexivos quando refletir se torna uma necessidade.“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).

Devemos nos tornar reflexivos, segundo o Ministério da Saúde, para sermos capazes de conectar 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” (BRASIL, 2003, p. 9).

Como ser reflexivo? Esta é a pregunta que nos fazemos agora. Há um método? Como nos ensinou Alarcão, “O pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso tem que ser cultivado e requer condições favoráveis para seu desabrochar” (ALARCÃO, 1996. p. 181). Segundo ela, o sujeito reflexivo pode surgir a partir do uso de algunas técnicas, como a análise de incidentes críticos ou casos da vida, a escrita autobiográfica e a utilização da pedagogia de projetos.

Tenho trabalhado com Pedagogia de Projetos e com Autobiografias alimentares na tentativa de apoiar pessoas no desenvolvimento do ser reflexivo.

Utilizando a Pedagogia de projetos para trabalhar com grupos estruturados tenho tentado apoiar os integrantes dos grupos na emersão do sujeito, por meio de práticas dialógicas, lúdicas e reflexivas.

A utilização da autobiografia alimentar, tanto nos cursos da universidade quanto como metodologia para grupos estruturados, formação de professores, busco a apreensão de um olhar que inclui a subjetividade, para uma (auto)formação alimentar a partir da reconstrução da própria história.

Para concluir relembro a inquietação de todos nós: Da alimentação dos sujeitos aos sujeitos da alimentação – quais são os desafios atuais para o trabalho em Nutrição?

Sei que são inúmeros, mas acredito que o maior deles é colocar o saber científico no mesmo patamar que os outros, tendo a consciência que ciência não é sinônimo de verdade. Creio que para fazer emergir este sujeito do qual falamos, é necessário evidenciar o vínculo do afetivo com o alimentar, trabalhar numa perspectiva transdisciplinar, buscar o abraço com a cultura humanística como mote para o aflorar do conhecimento de si e do mundo; é buscar acercar-se da condição humana.

Para que esta pedra que encontramos no caminho em nosso trabalho como nutricionistas – a subjetividade – seja usada em favor das gentes é fundamental saber que a Ciência é importante, mas ela sozinha não dá conta das questões do sujeito e da subjetividade. É necessário um enlace com a cultura humanística, que "é uma cultura genérica, que, pela via da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos". (MORIN, 2003, p. 17). Quem sabe, unindo Ciência e Humanidades encontremos o desenho desse fabuloso mosaico que se chama vida.

Muito obrigada pela atenção.

Gente que é luz[11]

Hoje e um dia especial pra mim. Dias de despedidas sempre são. Algumas despedidas aliviam, saímos correndo, mortos de felicidade. Já tive muitas assim. Mas as piores são aquelas em que se parte querendo ficar. Hoje e um desses dias. Queria desfrutar esse prazer que é aprender e ensinar ao lado de vocês ainda por muito tempo. Mas a vida nos leva como se fora uma onda, assim, não sabemos quando vamos esbarrar novamente uns nos outros. Durante esse tempo em que a vida nos uniu fomos um bloco, este agora vai se partir. A questão que me aperta o peito é: "Que bloco partido seremos nos?" Um bloco de carnaval, cujos foliões cansados dormem satisfeitos esperando o próximo encontro? Um bloco de anotações, cuja escrita caduca dentro de uma gaveta? Um bloco de gelo partido cujos frios fragmentos flutuam no mesmo mar e não se tocam? Um bloco de lego sendo desconstruído a cada instante pelas mãos sabias de uma criança que desfaz com a certeza de que pode refazer mil vezes e se encanta a cada vez?

Gostaria que fossemos conscientes que saímos daqui fragmentos de uma mesma historia e que soltos neste mar da vida tivessemos a certeza e a confiança de estarmos navegando na invenção, na ousadia, na coragem. Seriamos então como o jangadeiro que segue em busca do desconhecido, a criança que sorri jogada ao ar pelo pai e confia no mergulho breve, o bebe que descobre a areia ao lado da mãe, a bola de frescobol que divide o espaço com a pipa, com o ultraleve.

Mas gostaria que fossemos, mas que qualquer coisa, seres que nunca esquecem a beleza de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Os momentos aqui divididos... Tantos momentos... Os risos, as raivas, os medos, o cansaço, as falas que ousamos pronunciar, aquelas que por timidez sufocamos, as magoas rasgadas em momentos de bravura, aquelas que tivemos vontade de contar , aquelas que ouvimos com carinho enquanto pensávamos: "meu amigo, minha amiga viveu isso?", "é por isso..." , "agora eu entendo..." ,"agora sei o que dizer, agora sei como chegar perto, agora sei o que fazer, agora sei viver mas juntinho de você", "agora eu não tenho mais raiva".

11 Texto elaborado para despedir-me de uma turma de Educação Alimentar e Nutricional, cujo grupo desenvolveu grande afinidade/afetividade, quando era professora substituta.

Cheguei aqui como um naufrago. Cada um de vocês era um pedaço de uma ilha que me acolhia como uma estranha e a ilha também era estranha pra mim. Poderia estar partindo no meu barco salvador que é o tempo, sendo eu ainda um naufrago e vocês ainda uma ilha, mas quero sair um pouco ilha e gostaria de deixálas um pouco náufragos, porque nunca foi meu sonho fazêlos pisar em terra firme, mas vêl os perdidos buscando rumos e ter a alegria de vêlos encontrando saídas melhores que as minhas, argumentando, me convencendo, fazendo o que não ouso, o que não sei fazer.

Encontrei no meio da ilha, jogada por alguém, uma garrafa com histórias, com fragmentos de vida de uma poética delicada que me encanta. Busco a identidade desta pessoa enquanto leio retalhos de vida.

Falam de **recordações:** "o cheiro do intervalo da escola e inesquecível". "Lembro-me, aos cinco anos eu gostava de pegar um tamburete e subir para pegar bananas em cima da geladeira". "Minha mãe que fazia, e era só a mamadeira dela que eu gostava. Era maravilhosa ... ninguém mais sabia fazer"; **de desejos**: "eu gostaria que tivesse esse costume na minha casa" [comer juntos]; **de angustias:** "as vezes me sinto tão mal por ter comido, me sinto tão enorme que tenho vergonha de ir pra aula"; **de contradições:** "Como uma nutricionista, que sabe tudo de alimentação, pode ser gorda ou não se controlar diante de uma sobremesa?"; "apesar das informações sobre alimentos, nem sempre e possível seguilas"; da **descoberta do talento:** "minha mãe ia lavar roupa no rio e me deixava tomando conta do almoço (...) como era pequena meu pai fez um banquinho para que eu pudesse olhar dentro da panela (...) começava ai minha apreciação pela culinária"; **das angustias da educação nutricional: "**os conhecimentos que tenho adquirido com meu Curso, e que tento passar adiante, não valem muita coisa e atualmente sinto que a estou vencendo pelo cansaço e não porque estou conseguindo conscientiza- la"; **da vergonha:** "Inventei de levar fruta para o lanche (...) levei a fruta errada (...) uma goiaba (...) coloqueia na bolsa e quando estava assistindo aula abri a bolsa para pegar um livro (...) o cheiro tomou conta da sala (...) todos se perguntando quem tinha goiaba (...) fechei a bolsa (...) fiquei torcendo para aquela agonia acabar, ninguém descobriu que era eu e o lanche voltou intacto pra casa e eu morrendo de fome"; **da vocação:** "posso dizer que respiro comida, pois tudo que falo, penso e executo tem a ver com alimentação", **das indignações:** "minha primeira refeição foi cerca de 4 horas após o parto (...) não tive dificuldade no ato da sucção (...) desde bebe sempre fui boa de boca ( ) eu não tive amamentação exclusiva por 6 meses (...) vou fazer um relato: fiquei indignada quando soube de tal fato!"; **das perdas:** "uma das coisas que mais lamento e o fato de ter perdido um tio que adorava cozinha (...) ele me adorava e vivia a prometer que me ensinaria a cozinhar antes do meu casamento"; **das oscilações:** "as vezes fico alguns dias sem sentir fome e nesses dias me alimento só por saber que e importante para me manter saudável, porém tem outros dias que sinto muita fome e como bastante e nesses dias normalmente acontecem quando estou ou muito ansiosa ou muito feliz"; **da capacidade de aprender:** "Me organizei, voltei ao meu peso normal

com educação alimentar e atividade física (...) ate hoje mantenho meu peso sem dificuldades"; "Hoje acredito que o conhecimento que adquiri sobre alimentos e nutrição me permite mudanças significativas de atitudes"; **das brincadeiras:** "a partir dos 9 a 10 anos (...) eu e minhas amigas cozinhávamos para os meus primos, lembro do gosto de carne muito salgada e queimada, arroz de 3 camadas: a de cima crua, a do meio papa e a de baixo queimada. Essas comidas eram vorazmente devoradas e acompanhadas de uma unânime dor de barriga"; **do amor:** "costumo sair com meu noivo para lanchar (...) sempre que posso, faço questão de cozinhar para ele. Ele adora a minha comida"; **da importância do grupo:** "após os 18 anos, passei a comer os alimentos que antes eram rejeitados por mim, e acredito que em parte devo esta mudança a insistência de minha família"; **da coerção social:** "por cursar Nutrição, sinto na pele a pressão, por parte da sociedade, de ser sempre magra e comer sempre adequadamente"; **da saudade:** "Que saudade de acordar e ver que minha mãezinha, ver minha família reunida nas refeições.

Não foi necessário muito esforço para descobrir a quem pertenciam os fragmentos na garrafa jogada ao mar: eram do ser mais maravilhoso e incompreensível que conhecemos e que se chama *homo sapiens*, ser humano, gente, não importa o nome. Vocês traduzem o verso Caetano Veloso "gente é pra brilhar" e tenho certeza vocês brilharão e como professora farei com vocês o mesmo que faço com as estrelas, as olho com ternura e me encanto com a sua luz.

O anel de Giges[12]

Queridos afilhado meu e afilhadas minhas, e queridos afilhado e afilhadas do professor Fábio.

Agradeço imensamente a honra de falar a todos vocês esta noite, como madrinha de alguns, e como ex-professora, amiga e colega de profissão do padrinho de outros de vocês, nosso querido Fábio.

Como dizem que amigo de amigo amigo é, peço especialmente a vocês, e ao professor Fábio, que exercitem a generosidade e imaginem que amiga de padrinho quase madrinha é, e que minhas palavras sejam recebidas por todos vocês, formandos, como tradutoras dos mais belos sentimentos que une as pessoas: a amizade e o afeto.

Não foi por acaso que essa amorosidade, que deveria unir a todos os seres viventes, nos colocou juntos para partilhar esse momento precioso.

Esse sentimento bonito, que está pulsando em cada coração, foi esperado a cada dia da dura labuta que vocês empreenderam nos últimos anos, para oferecer, nessa ocasião, mais essa alegria aos seus familiares, professores, amigos e amores.

Como disse Terêncio, “Não se diz nada que já não tenha sido dito”. E se sempre nos assalta, como paraninfos, a incerteza do que dizer em um momento como esse, falar aqui, hoje, superdimensiona essa dúvida.

Há, nessa noite, uma confluência de muitas felicidades. O Curso de Nutrição da UFRN vive um momento único.

A última turma do currículo antigo (do qual, coincidentemente eu fui aluna da primeira turma) conclui o curso hoje.

Do mesmo modo, comemoramos essa noite a formatura da primeira turma do currículo novo (que eu tive o prazer de construir com minhas companheiras de trabalho, já como professora dessa amada universidade).

Não bastasse tudo isso, ainda vivemos a euforia da recém mudança à nossa nova casa.

---

12 Discurso proferido como paraninfa de uma das turmas concluintes de Nutrição, em 2013, quando colaram grau duas turmas simultaneamente.

Estamos, portanto, em um momento de fechar alguns ciclos e abrir outros. Há elementos que aparecem e outros que desaparecem.

Mas, sem dúvida alguma, o que há de mais especial aqui nessa noite, é o que ocorre na vida de cada um de vocês, formandos.

Estamos efetuando aqui um rito de passagem, e o que configura um rito de passagem, é que em um momento preciso deixamos um pertencimento identitário e assumimos outro.

As portas desse recinto foram as últimas que vocês cruzaram como alunos e alunas de Nutrição.

Os alunos e as alunas desaparecem para emergirem os profissionais. Aparecer, desaparecer. O visível e o invisível. Tudo isso me recordou um momento, e gostaria de socializá-lo com vocês.

Certa vez, falei em sala de aula, sobre o anel de Giges. Uma lenda que integra a República de Platão.

Um pastor chamado Giges, chega por acaso a uma caverna e encontra um cadáver que usava um anel de ouro. Giges pega o anel e o coloca em seu dedo.

Os pastores se reuniam todos os meses para comunicarem ao rei o que dizia respeito aos rebanhos. Giges estava no meio dos outros. Por acaso, deu uma volta no anel em direção à parte interna da mão, e, ao fazê-lo tornou-se invisível para os que estavam ao seu lado, que começaram a falar dele como se não estivesse presente.

Admirado, passou de novo a mão pelo anel e assim que o fez, tornou-se outra vez visível.

O desfecho dessa história não nos interessa nesse momento e sim, a reflexão sobre o significado de estar invisível ou visível. Isso pode fazer toda a diferença.

Lembro-me que encerrei essa história perguntando: “o que cada um de vcs faria se tivesse o anel de Giges?” E hoje, nesse momento, é oportuno pensarmos mais uma vez sobre isso.

Para tanto, não me atarei à clássica divisão da Nutrição segundo as atividades de seus profissionais - produção de alimentos, clínica, Nutrição Social, Docência e Pesquisa, mas falarei de momentos da vida, os ciclos, nos quais a criança, o adolescente, o adulto e os idosos estarão sob os cuidados de vocês.

Não importa em que área vocês trabalhem, em todas elas vocês nutrirão pessoas: às vezes com conhecimentos, outras vezes com alimentos, às vezes com afeto, outras tantas com a palavra correta, com a decisão ética, ou mesmo com um simples olhar.

Vocês viverão momentos nos quais a pessoa e o profissional jogarão o jogo de Giges. O profissional e a pessoa serão mostrados ou ocultados em função das ações que vocês praticarem e das escolhas que fizerem.

Mas existem muitas outras pessoas, que nunca sentaram nos bancos de uma universidade, para as quais a invisibilidade é tudo que lhes foi ofertado.

E é sobre elas, e, consequentemente, sobre nós, formados para servi-las, que proponho uma reflexão sobre nossa profissão. Como já acenei, adotarei os ciclos de vida.

Começo, portanto, pela infância. As crianças são o sol desse mundo. Não é por acaso que Hannah Arendt nos fala de que a grande força do cristianismo se deu por estar fundado em um nascimento emblemático, o de Jesus.

Fala ainda essa importante filósofa, que cada nascimento é a renovação da esperança no ser humano.

Nós, nutricionistas, sabemos ademais, o quanto uma alimentação e nutrição adequadas são fundamentais para que elas, as crianças, possam desfrutar essa chegada ao nosso mundo como se fora um estrangeiro bem recebido, um convidado muito especial.

Todos os bebês, os meninos e as meninas que aqui chegam deveriam ser visíveis, tendo oportunidade de presentear-nos com aquele ruído ensurdecedor de vida que só elas são capazes de expressar.

Mas muitas delas se tornam invisíveis, como se estivessem com o anel de Giges nas suas frágeis mãozinhas.

São invisibilizadas, especialmente, as crianças pobres, as crianças negras, as crianças indígenas, as indianas, as asiáticas, as sul americanas, as africanas, as filhas dos agricultores e as com necessidades especiais.

Essas crianças não são mostradas nos meios de comunicação, não são mimadas e fotografadas como bebês reais; ninguém quer ver seu riso pálido ou ouvir seu choro por alimento.

As crianças submetidas à fome, quando sobrevivem, correm o risco de um desenvolvimento mental restrito e de adquirir doenças infecciosas. Quando adultas, estarão mais sujeitas às doenças crônicas.

Tudo isso ocorre, ainda que a Organização das Nações Unidas – a ONU - nos informe que são necessários apenas 25 centavos de dólar/dia, ou seja, 57 centavos de real, para se ofertar a uma criança os nutrientes que necessita para um crescimento saudável. Ou seja, para que se torne visível.

O extermínio daquelas que não sobrevivem a essas iniquidades também é invisível. O “Relatorio da Situação da Infancia”, elaborado pela UNICEF em 2012, conta-nos que cerca de oito milhões de crianças menores de cinco anos foram a óbito em 2010, sendo a maioria vítima de doenças evitáveis por meio de promoção, prevenção e cuidados básicos de saúde”.

Invisível para o mundo é também a dor de seus pais. Os desvalidos, por não terem garantido o acesso aos direitos sociais básicos, são aqueles que sofrem, em grande escala, a perda precoce de seus descendentes.

A UNICEF nos informou em 2012, que as altas taxas de mortalidade infantil em ambientes urbanos ocorrem em locais onde a pobreza extrema somam-se a serviços inadequados, e em favelas".

E como disse Simone de Beauvoir, "É horrível assistir à agonia de uma esperança". E nós, nutricionistas, não podemos tornar invisíveis os dados da UNICEF que contam que "A subnutrição contribui para mais de um terço do total de mortes de menores de 5 anos".

Ridoux (2009, p.39) em seu belo livro "Menos é mais", no qual defende o decrescimento como a única via para nossa civilização, nos lembra de que "esse número de mortes de crianças equivaleria a um tsunami por semana, ou 45 aviões de linha espatifando-se a cada dia. No entanto, diz Ridoux, pouco se ouve falar disso nos meios de comunicação".

Por outro lado, nos conta ainda a UNICEF "A obesidade aflige as crianças em regiões urbanas em um número cada vez maior em países de baixa e média renda". Tudo isso porque o alimento que recebem dos adultos é de baixa qualidade nutricional. Aquele que seus pais podem pagar e os que os meios de comunicação lhes convencem a comprar, a "comida basura", para citar um codnome dado pelos espanhóis a essas comidas. Nós também deveríamos chama-las assim: "comida lixo".

Nossa sociedade as trata como invisíveis, mas nós nutricionistas não podemos fazê-lo. A essas pobres vítimas dos adultos, e da ganância, devemos dedicar nossa visibilidade, nosso esforço, nosso conhecimento e nossa fé em um mundo melhor, para que crianças sejam todas elas a nossa luz, o nosso afago, e nossa esperança.

Se na infância há seres invisíveis, na adolescência o mesmo ocorre.

Longe dos bairros elegantes, um percentual importante de jovens são amontoados em bairros marginais.

Sem direito a educação e saúde de qualidade, sem lazer, sem espaços para a prática de esportes, sem alimentação adequada, seguem sendo invisíveis.

Pouco se fala de suas vidas que sofrem de desperdício de "sonhos não sonhados", para citar Fernando Pessoa.

Por outro lado, muito ser diz dos chamados "menores", apelido perverso dado por aqueles que tentam roubar-lhes a humanidade, torna-los "desgentificados", expressão que uso para lembrar Freire.

O relatório sobre a Situação da Adolescência Brasileira, da UNICEF, nos mostra que: "No Brasil, a pobreza e a pobreza extrema têm rosto de criança e de adolescente".

38% de nossos jovens, ou seja, 7,9 milhões de pessoas de 12 a 17 anos de idade vivem em famílias com renda inferior a ½ salário mínimo per capita.

A invisibilidade do extermínio da adolescência negra também existe. Um adolescente negro, entre 12 e 18 anos, corre um risco cerca de 4 vezes maior de ser vítima de homicídio que um adolescente branco.

Tornar esses seres humanos e sua problemática visíveis é nosso papel, nutricionistas.

Mostrar que necessitam de respeito, que são pessoas, gente, que devem ser protegidos, e que são inadiáveis os esforços para informa-los, educá-los, e para ajudá-los a refletir sobre a prevenção de acidentes e mortes violentas, sobre o uso de drogas, sobre os direitos sexuais e reprodutivos, e sobre o papel negativo que a mídia exerce em nossa sociedade, especialmente aquela direcionada a essa faixa etária, para quem os hambúrgueres e os refrigerantes são impostos como ícones de jovialidade.

Por isso, a Promoção da Alimentação Saudável nas escolas deve valorizar o princípio exposto no relatório "Fome Zero: uma história brasileira", para que "a relação educação e alimentação seja percebida na sua abrangência e efetividade em todas as esferas, a todo o tempo na luta pela dignidade humana".

Como dizia Confúcio, "Se queres prever o futuro, estuda o passado". Ou seja, os relatos anteriores, da infância e adolescência, não diferem quando pensamos nos adultos.

Um percentual enorme dos que eram invisíveis seguirão sendo nessa fase da vida.

Quando sem trabalho, o que geralmente ocorre pela formação ineficiente que receberam, são acusados de indolentes e a responsabilização do estado, realizada pelas políticas de resdistribuição, são duramente criticadas pelos visíveis, que nesse momento de redistribuir as riquezas geradas pela nação reparam em suas existências.

Quando trabalham, seus parcos salários permitem alimentar a si e sua família somente com a referida "comida lixo", o que faz oscilar a balança entre a desnutrição e a obesidade.

Raj Patel, em seu livro "Obesos e famélicos", afirma que no sistema capitalista, no qual o alimento é um mero produto do mercado, a culpabilização das pessoas por seu estado nutricional é inadmissível, pois tanto a fome quanto a obesidade afetam os indivíduos de forma regular e ampla, estendendo-se a demasiados países para serem vistas por nós, de forma inocente, como se fossem resultados de eleições pessoais.

Alimentos industrializados, ricos em carboidratos simples, gorduras e sódio, são ofertados à população nos mais diversos locais. Os preços acessíveis, praticados pelas multinacionais, que dominam o comércio mundial de alimentos (vale salientar que estamos falando de cerca de 10 empresas) são conseguidos pela exploração do trabalho de inúmeras pessoas adultas (lembrando que em alguns casos também de crianças e jovens), em especial daqueles que se dedicam a alimentar-nos, os agricultores.

Não é por acaso que as populações menos favorecidas se configurem como grandes vítimas das Doenças Cronicas Não Transmissiveis.

Em 2008, 80% dessas enfermidades ocorreram em países pobres, e a proporção de mortes por elas causadas também. Dados da Organização Mundial de Saúde mostram que nessas regiões é mais alta a probabilidade de morrer de uma DCNT entre os 30 e 70 anos.

Por fim, o que dizer dos idosos? Esses sim invisibilizados.

No Brasil, as pessoas com mais de 60 anos somam 23,5 milhões. Vivem em uma sociedade que valora a juvenilização, que gera lucros pelo comércio de artefatos, alimentos e tecnologias rejuvenescedoras.

Ser velho (e digo velho com toda a beleza que esse nome comporta) é visto quase como um motivo de vergonha, tanto que essa palavra "velho" é usada como se fora um xingamento, como atesta Marilena Chauí, quando fala da "abominação coginitiva" que é transformar um estágio da vida, algo natural do ser humano, como um motivo de ofensa.

Os idosos pobres são mais invisibilizados ainda. O fato de tornarem-se provedores de seus filhos e netos, pela aposentadoria recebida, priva-os do desfrute de bens e serviços, e de lazer.

O discurso da autonomia, defendido muitas vezes sem uma reflexão atenta, é forjado por nossa sociedade para esconder algo precioso que deixamos escapar pelo nosso individualismo crescente: o cuidado

Não nos cuidamos mais, e pouco cuidamos de nossos idosos.

A falta de acesso físico, devido à construção de vias inadequadas e a qualidade dos meios de transporte, que não levam em consideração as dificuldades de mobilidade, faz com que uma importante parcela dessas pessoas sejam confinadas.

No Brasil é histórico o menosprezo à memória e à experiência. A história de nossos velhos não nos interessa mais.

Nos presentificamos, e com isso perdemos, tornamos invisível parte de nossa vida que neles está.

Nossa função, como nutricionistas, é nutrir as famílias de respeito aos seus antecessores, alimentar o afeto entre indivíduos de várias gerações.Valorizar histórias de vida, histórias alimentares, receitinhas da vovó, formas de fazer do vovô.

Em relação a todas as faixas etárias cabe a nós, os visíveis, mostrar que a cultura alimentar de grupos humanos reflete um pertencimento identitário, o compartilhamento de gostos e saberes que originam o enriquecimento mútuo, as afetividades compartidas, a estima social e a elevação do sentimento de dignidade e honra, que todo ser humano tem o direito de sentir.

Toca a nós, os visíveis, tornar claro que alimentar-se é um Direito Humano e que a sociedade tem o dever de garantir o alimento para todos os seus integrantes.

Cabe a nós, nutricionistas, fortalecermos a ocupação de espaços de representação, legitimar a participação das minorias e exigir dos administradores públicos ações efetivas que minimizem as desigualdades sociais.

Não tenho dúvida de que todos os formandos, aqui presentes, desejam ter visibilidade profissional.

Penso que o profissionais de nutrição com visibilidade não são aqueles ou aquelas que recebem os melhores salários, os que conquistam êxito acadêmico, ou aqueles que se tornam referência nacional ou internacional em determinada área.

Um profissional de visibilidade é aquele que nunca vira a pedra do anel de Giges e assim se faz presente e presenteia o mundo ao comprometer-se e dedicar o seu ser, a sua voz, o seu coração e o seu saber àqueles dos quais tanto falamos essa noite: os invisíveis. Essas portas se abrirão, e eu tenho certeza que eles, os invisíveis, poderão contar com todos vocês, que daqui sairão profissionais de Nutrição, e que todos nós da UFRN nos orgulhamos imensamente de haver formado nessa casa. Muito obrigada pela atenção.

Vidas Paralelas[13]

Boa noite a todas as pessoas...

É uma honra estar aqui neste momento para falar do PVP-RN. É sempre bom começarmos uma conversa todos sabendo de que lugar cada um está falando. E, antes de mais nada, considero importante explicitar aqui de que lugar estou falando. E já adianto que falo de muitos lugares, com os vários pertencimentos identitários que tenho seria impossível falar de um só lugar.

No projeto Vidas Paralelas represento a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, então, primeiramente, falo deste, o lugar de servidora pública, trabalhadora desta instituição. Seria pouco dizer que a UFRN prima por abraçar projetos de extensão como este, O Vidas Paralelas, pelo compromisso que tem, por se tratar de uma instituição de renome, pois, como sabemos, esta é a segunda melhor universidade do Nordeste e ocupa a sétima posição entre as federais do Brasil, dentre 12 universidades brasileiras incluídas num ranking elaborado pelo Ministério da Educação da Espanha, que classifica as melhores universidades do mundo.

Isso seria falar de classificações, de números, de estatísticas. Mais que isso, devemos revelar que ser parceira do PVP, é mais um passo em direção ao esforço que faz esta universidade para integrar ações como o ensinar, realizar extensão e pesquisar.

O PVP é uma ação de extensão e é impossível não reconhecer também todo trabalho que tem sido realizado para qualificar e expandir a extensão na UFRN. A Pró-Reitoria de Extensão-PROEX, foi criada em 1971 e a UFRN foi pioneira no campo da extensão e nos seus primeiros anos de atuação protagonizou a criação do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC, logo em seguida difundido pelas universidades brasileiras através da Comissão de Incentivos aos CRUTAC. Hoje, a Pró-Reitoria de extensão apresenta no site da universidade diversificadas ações de extensão, dentre elas a participação no Vidas Paralelas, que podem demonstrar que diversificados e ricos caminhos trilharam os extensionistas desta universidade (UNIVERSIDADE..., 2010).

Mas também seria pouco falar do número de ações de extensão desenvolvidas pela UFRN; o mais importante, segundo penso, é explicitar aqui a filosofia que a susten-

13 Reflexões apresentadas na Assembléia Legislativa do Rio Grande do Norte, quando da apresentação do Projeto Vidas Paralelas nesta casa.

ta,seus ideiais. A UFRN tem perseguido o desenvolvimento desta atividade deixando para trás aquela ideia de que na universidade estariam aqueles que sabem, e que, por sua vez, deveriam levar saber àqueles que nada sabem. O Projeto Vidas Paralelas é uma ação de extensão que a UFRN abraçou justamente porque quebra este paradigma, este modelo ultrapassado.

Na Política Nacional de Extensão há quatro eixos que devem ser usados em todas as ações de extensão. São eles: "impacto e transformação", a "interação dialógica", a "interdisciplinaridade", e a "indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão". No Vidas Paralelas todos estes elementos são evidentes e por isso mais uma vez, nós, que fazemos a universidade abraçamos este projeto e nos tornamos parceiros.

O Outro lugar do qual quero falar é o da professora do Departamento de Nutrição, coordenadora do PVP na UFRN, que foi aquela que se encantou pelo projeto assim que foi convidada para dele participar. Minha entrada, portanto, no PVP, não foi na sua nascente, quando brotou a ideia a partir dos movimentos sociais, na Rede Escola Continental Saúde do trabalhador. Mas ainda assim pude acompanhar os primeiros passoas na formação do grupo.

O PVP começou a se esboçar no RN, tomar a forma que hoje apresenta (e que certamente é ainda provisória) quando um grupo, a chamada rede de apoio, formado por representantes de várias entidades, como o CEREST- Caicó/RN, CEREST – Estadual, SMS/Vigilância Sanitária, Ponto de Cultura sons da vila, UFRN, PREV-DORT, 6ª URSAP, Giselda Trigueiros, ANEPS e Sindicato das Costureira se reuniram inúmeras vezes na tentativa de realizar contatos com trabalhadores informais e com as centrais sindicais. Foi grande o esforço realizado para a formação do grupo de trabalhadores que deveria contar com 24 integrantes, 12 do setor formal e 12 do setor informal. Cada trabalhador informal veio a nós antes por uma lembrança, uma ideia,uma referência. Cada um nessas reuniões lembrava de alguém que viu nas ruas vendendo, realizando entregas, fazendo coisas ou representando alguma associação. Assim, com lembranças, contatos e delicadeza esse grupo foi sendo desenhado. O grupo dos trabalhadores formais foi surgindo através dos contatos com as centrais sindicais. Quando sentíamos dificuldades de comunicação, partíamos para a negociação com os sindicatos, e enfim tínhamos os nomes. Nós contávamos, então, com a participação de representantes de 21 categorias profissionais (barman, costureira, ambulante, reciclador, bancário, pescador, petroleiro, cobrador, carteiro, motoboy, marceneiro, motorista, trabalhadora do sexo, trabalhadora rural, artesã, artista popular, garimpeiro, técnico de enfermagem, manicure, artista de rua, e comerciário).

Também abraçamos o desafio de garantir a participação de trabalhadores da região do alto oeste (Pau dos ferros – distância de mais de 400Km da capital), do Seridó (Caicó e Timbaúba dos Batistas – distância de mais de 300 Km de Natal), do Agreste (São Pedro – distância de mais de 70Km) e de São Gonçalo do Amarante – Município vizinho a Natal.

Em maio de 2009, esta rede de apoio do PVP esteve presente na 2ª Plenária da RECST – Rede Escola Continental em Saúde do Trabalhador – para qualificação do controle social com discussões sobre o tema agrotóxicos. A plenária teve um público de mais de 60 trabalhadores, participação do Ministério Público do Trabalho, representantes de diversos segmentos públicos e privados, organizações não governamentais e universidades do Estado. Estas discussões fomentaram as Conferências em Saúde Ambiental , tanto a Regional como a Estadual. Nesse evento foi apresentado o Projeto Vidas Paralelas. Ainda em maio daquele ano, foi feita a I Oficina de Capacitação com os trabalhadores.

Aqueles nomes que representavam categorias viraram pessoas, rostos. Vimos então pela primeira vez aquelas pessoas das quais tanto falávamos, cujos nomes havíamos anotado tantas vezes. Os trabalhadores informais eram o Garimpeiro – Caicó/RN, Robeilson S. de Oliveira, o Trabalhador noturno Daniel Ribas Vitche, o Ambulante Eliomar Santana de Oliveira, o trabalhador da Reciclagem Everaldo Xavier da Silva, a Artista de rua Vânia Maria Rodrigues Bertoldo, o Pescador Gilberto Cardoso do Nascimento, O Moto-Boy José Barreto de Melo, a representante das Trabalhadora do sexo Maria da Paz Soares, a Artesã Mariana Iva do Nascimento, o trabalhador de Festas Populares/ Boi de Reis Pedro Lima, a manicure Silvana Cristina da Silva e a bordadeira Djeanne Cristina S. da Silva. Do setor formal, contávamos com o Comerciário João Maria Lucas, Setor químico/ Petroleiro Ivan Pereira Dantas, Transporte/ Cobrador Jaécio Bezerra e Silva, dos Correios Jaedson Ferreira de Oliveira, o Técnico de enfermagem – Pau dos Ferros/RN Ricardo Luiz do Nascimento, Motorista – Caicó/RN José das Chagas Júnior, a Trabalhadora rural – São Pedro do Potengi/RN Maria Jerônimo de Lima, o Bancário Fernando Luiz de França, o Marceneiro Evandro Varela dos Santos, a Costureira Edna Maria Soares

Naquele momento nos conhecemos melhor, aprendemos um pouco mais sobre o site do PVP; alguns tiveram naquela hora o primeiro contato com computadores. Ali, naqueles dias foram estabelecidos os vínculos que trazem muitos de nós até aqui.

Cada um ganharia um celular para registrar seu cotidiano. Enquanto esperávamos a vinda dos celulares de Brasília, resolvemos realizar os encontros para que o grupo não se dispersasse.

Como nosso grupo ainda não podia registrar seu cotidiano para postar no site, fizemos outras atividades, como a aprendizagem de como realizar as postagens, de elaboração de imagens, como a participação do Jornalista Eugênio Pereira Soares, como convidado, que a partir de então se integrou ao grupo como representante da ANVISA. Também ali nossos laços se estreitaram, pelo conhecimento mutuo, conhecimento de si e do outro, do repensar a relação que há entre a história individual e a coletiva, o que foi proporcionado pela introdução da estratégia de cada um contar sua história de vida nos encontros que realizávamos. A este momento chamamos Café com Vida, porque tomávamos café da manhã juntos e logo em seguida em roda, no mesmo ambiente, sentávamos para ouvir uns aos outros com suas histórias. Foi uma estratégia adotada

pelo PVP-RN que floresceu e serviu de modelo para a coordenação nacional integrar essa metodologia em todo o Brasil, conforme foi proposto no projeto PVP-2010.

Quando chegaram os celulares, continuamos da mesma forma, como nossas reuniões quinzenais, que aconteciam aos sábados, mas agora, pela manhã ouvíamos as histórias de vida dos trabalhadores e à tarde discutíamos as produções realizadas e no laboratório de informática os trabalhadores faziam as postagens das imagens que registravam durante os quinze dias que antecediam o encontro de sábado. Essas imagens eram postadas pelos trabalhadores, com a nossa ajuda, no site criado para o projeto organizado na forma de blog para facilitar a construção dos pôsteres e estimular comentários sobre os mesmos.

E aí surge outro lugar do qual também desejo falar que é o da pesquisadora. O motivo de ter sido convidada para integrar a equipe do PVP foi a minha ligação teórica com a metodologia de histórias de vida, com as ideias de Paulo Freire. Vi, que o PVP, mais que uma ação de extensão, é também pesquisa, porque quer conhecer como pensa, cria e vive o trabalhador e para a partir daí repensar as políticas públicas. E é também formação, no momento que pretende apoiar os participantes no desenvolvimento da criticidade e da reflexividade em relação às suas condições de vida, saúde e trabalho.

Se o PVP é também formação, nos propusemos a repensar que formação, nós do PVP-RN queríamos realizar. E ousamos uma proposta de formação distinta daquela que nossa sociedade, desde os finais do século XVIII, estabeleceu: um modelo de aprendizagem baseado na lógica de que há um tempo de formar distinto do tempo de agir, o que conseqüentemente gera a ideia de que há espaços de formação e espaços de ação. Por isso, para nós do PVP-RN, a utilização das Histórias de vida e o Método (auto)biográfico nos encontros foi a via que nos permitiu abraçar uma nova epistemologia da formação. O PVP nos deu a oportunidade de fazermos nossas as palavras de Nóvoa, educador português que nos lembra que o adulto deve 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) Mais que palavras,o PVP aqui tem sido atitudes em direção a esse caminho.

Neste caminhar, neste simples e complexo ato de contar a vida e de dialogar sobre o viver dos trabalhadores a tomada de consciência foi assumindo um caráter emancipatório, não somente para a pessoa que contava, mas pela possibilidade de emanciparmo-nos como grupo, como sociedade, que brotava pelo sentido que atribuíamos ao vivido e às informações exteriores. Percebíamos paulatinamente que um mais um, pode ser menos que dois ou mais que dois. Tudo dependia da força que tem cada interação. E no nosso grupo o todo foi maior que a soma das partes, porque superamos as individualidades e nos constituímos como um verdadeiro grupo e não um simples agrupamento de pessoas.

O PVP-RN quis ser formação política sim, e não tão somente informação, porque nenhuma informação tem significado isoladamente, sendo necessário, para a compreensão, que a pessoa integre e signifique a informação a um outro saber. Acreditamos que o saber exterior à pessoa não responsabiliza e até desresponsabiliza. (FINGER, 1988, p. 85) Usamos a metodologia das histórias de vida pelo fato deste saber gerado não ser só critico, reflexivo ou histórico, mas, fundamentalmente, formador. A intenção não era, ou é, adentrar pela psicologia, mas pela formação. No PVP-RN temos clara a ideia de Freire, para quem "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).

O resgate da história de vida foi tomado como uma alavanca para o despertar de uma nova vivência, nos campos pessoal e profissional, porque "[...] o passado que recordamos é ao mesmo tempo individual e social".

Os passos que inciamos com as histórias dos trabalhadores perseguiam o encontro com aqueles mesmos passos trilhados pela professora passeggi ao trabalhar com profissionais da educação: ao contar sua história cada trabalhador ajudava todos e cada um desenvolver a tomada de consciência de si e do seu fazer; a conscientização dos papéis sociais e da sua ação no trabalho e finalmente o da responsabilização pelo processo permanente de sua autoformação e da formação do outro.

É fácil constatar 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) O que foi ouvido por nós passou a ser fonte de novos saberes sobre o mundo social.

Mas há ainda um outro lugar do qual desejo falar, que é aquele no qual a visão de mundo e de ciência se esboça. Falo do lugar daquela que tomou o pensamento complexo como uma via de religação de tudo que foi fragmentado na construção da ciência desde o século xvII. O PVP, mais uma vez traz uma proposta inovadora a esse respeito, que é conhecer a realidade dos trabalhadores pela via da sensibilidade criativa.

Entendemos nós, do PVP-RN, que há uma necessidade de instaurar a reforma do pensamento, defendida por Edgar Morin, que em seus escritos tem nos mostrado a necessidade de reaprendermos a lidar com o conhecimento, e adquirirmos a habilidade de re-ligar saberes que foram construídos sob a égide da fragmentação.

Na UFRN, a formação inicial dos profissionais de saúde também tem se transformado, e esforços tem sido realizados na busca de caminhos para romper com o modelo de aquisição de conhecimento, até então, nesta área, inteiramente pautado no paradigma cartesiano, a partir do qual se estudou a saúde e a doença. Os estudantes que participam do PVP estão tendo a oportunidade de aprender por outras vias.

Há, naqueles que aqui desenvolvem esse projeto, o desejo de construir modelos baseados em inspirações ético-estéticas, sabendo que o conhecimento científico não tem apresentado respostas únicas e suficientes. Que o Tecnicismo e cientificismo garantiram a resolução de alguns dos nossos problemas, mas nos criaram outros às vezes até mais difíceis de solucionar. Não aceitamos que é necessário fragmentar para conhecer e que é possível atuar em saúde prescindindo das humanidades.

Mas que isso, no PVP-RN queremos desenvolver uma formação que seja capaz de articular racionalidade científica, prática reflexiva e sensibilidade. De lançar sobre a saúde humana um olhar capaz de entender razão e sensibilidade como duas faces de uma mesma moeda, como um importante elemento de negociação nesta complexa atividade que é educar para um bem viver, por isso valoramos a estética existencial, e foi fascinante poder ver como cada trabalhador foi fazendo do seu viver uma obra de arte, o que nos lança em conjunto a empreitada esperançosa de construir políticas de saúde do trabalhador que promovam um cotidiano melhor, mais ético e estético.

Para isso, contornamos as certezas, colocamos em suspensão nossas crenças para abrir-mo-nos ao diálogo, desviando-nos das alamedas da técnica como uma via segura do educar e pensar em saúde, buscando passagens, desvios, bifurcações que promovessem a dialogia e o abraço entre os saberes como a "base para uma educação que destaque o desenvolvimento da autonomia e da criatividade no pensar, no sentir e no querer dos sujeitos sociais", como deseja que consigamos o Ministério da Saúde.

Acreditamos que a arte é um destes atalhos para a dialogia, Sua utilização como elemento educador e reflexivo na formação em saúde, segundo pensamos, pode ampliar os horizontes perceptivos e ajudar aos técnicos, que às vezes, mas só às vezes, são tomados pela ilusão de que podem prescindir de sua humanidade ao exercer seu oficio, a olharem-se de outra perspectiva, encontrarem-se nos outros, e a partir dos outros; Ao vermos as produções dos trabalhadores do PVP nós todos seremos incitados por uma realidade reinventada pela sensibilidade, e poderemos "viajar" a lugares inimagináveis, ver os elementos a partir de outras conjugações de espaço, de outras posições e comparações, tecendo assim formas de pensar e sentir capazes de conjugar movimentos de expansão e retração, de periferização e centramento, de ida e vinda, estabelecendo um trânsito fluído entre razão e emoção, ciência e filosofia, sujeito e objeto, raciocínio lógico-formal e arte. Esse também foi nosso desafio aqui.

O último lugar do qual posso falar é o da pessoa humana, que se sente parte de um grupo, um grupo que unido pelas singularidades e disparidades presentes em cada viver, em cada exercício profissional, em cada dia de luta pela sobrevivência, se constituiu, se modelou como uma equipe que tem um sonho a construir.

Resultados deste primeiro ano de trabalho: temos muitos: as pessoas que se pronunciaram, enunciaram-se como sujeitos de suas histórias, como protagonistas que transformaram o meio pela sua ação, ensinaram a todos que ouviam a cultivar a certe-

za de que também podemos protagonizar nossa história. As pessoas que fotografaram filmaram, nos mostraram momentos belos e outros tão duros, como são os fragmentos do viver; eles nos ensinaram que a arte e a sensibilidade não tem dono nem endereço certo; está em todos nós, basta desenvolvê-las. As pessoas que usaram suas câmeras para realizar denúncias ajudaram a tornar o mundo mais justo e para citar dois exemplos temos o caso do representante dos garimpeiros que através de suas postagens, da realidade tão degradante desta categoria no interior do Estado possibilitou o encaminhamento para o Ministério Público do Trabalho; outro caso é o do representante dos comerciários que realizou postagens sobre determinadas situações vivenciadas em alguns supermercados e isto resultou em encaminhamento para vigilância sanitária). As pessoas que deixaram suas casas, seus familiares, seus amigos, seus trabalhos, para estar conosco, nos ensinaram a todos que fazemos o PVP que éramos um grupo, ou seja, temos um ideal, um objetivo e a consciência de que há uma tarefa para qual a participação de todos é imprescindível.

Aqui falei de muitos lugares e para finalizar falarei do lugar da pessoa apaixonada, correndo todos os riscos aos quais nos submete a paixão. Tudo que disse do PVP RN é muito, e talvez seja tão pouco, porque é muito difícil traduzir em palavras o que sentimos quando nos encontramos e vemos que há um muito a construir, que há muito o que fazer e dialogar sobre a Saúde do Trabalhador.

O que nos anima é saber, ter a certeza, que essas vidas nossas, ditas paralelas, como nos ensina a matemática, podem se encontram no infinito.

E para nós, do PVP-RN, o infinito é bem ali, é um momento no qual estamos juntos, e então temos a certeza que a vida de todos e de cada um se encontra em uma única vida, tão coletiva quanto singular. Como as imagens falam mais que as palavras, deixo aqui algumas delas na tentativa de fazê-los entender o quão ricos e infinitos foram nossos encontros. Convido-os a visitarem a produção dos trabalhadores no site do vidas paralelas; a singela mas rica mostra de fotografias que trouxemos, e este vídeo, produzido por Luzia Vila Delgado e Caio Fernando Xavier Pereira, estudantes da UFRN, que nos acompanharam nesse caminhar.

Metodologias Reflexivas em Educação Nutricional: o sujeito em formação como elemento central nas práticas educativas[14]

Eu queria começar agradecendo o convite aos que organizaram este evento e dizer que sinto-me extremamente honrada de estar aqui participando desta mesa redonda junto com estas brilhantes colegas de profissão, nesta jornada cujo tema central é a "Educação nutricional como ferramenta do cuidado em Nutrição", especialmente porque sou uma aprendente apaixonada deste tema.

A provocação feita a mim, foi a de falar um pouco sobre as "Estratégias de Educação Nutricional para adesão à dieta pelo paciente".

Quero esclarecer que não trago nada acabado e logicamente também não tenho uma fórmula mágica que propricie a adesão ao tratamento.

Creio que a contribuição que posso oferecer é estar aqui compartilhando algumas ideias que tenho sobre elementos que vejo como indispensáveis para uma ação educativa em nutrição que visa romper com os limites de uma pedagogia tradicional.

Também queria chamar atenção que eu creio na educação, em especial a educação nutricional, como um elemento fundamental para a vida das pessoas, apesar de saber das limitações que vivenciamos para realizá-la. Mas me apego ao que diz Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia*, "se a educação não pode tudo, alguma coisa a educação pode" e creio que essa "alguma coisa" reside na concepção de educação que devemos construir em nós mesmos para servir de sustentação às nossas práticas.

A partir da concepção de educação que construi em mim, iluminada especialmente por Paulo freire e Edgar Morin, só posso acreditar que uma ação educativa tenha êxito, e êxito aqui foi expresso pela palavra adesão, quando o sujeito se torna o elemento central na estratégia adotada.

Gostaria de iniciar fazendo uma reflexão sobre a palavra "**estratégia**" que inicia a temática que me foi proposta, porque creio que seja extremamente significativo para o educador nutricional ter em mente a essência deste termo quando vai agir.

---

14 Participação em mesa redonda no 61º Congresso Brasileiro de Cardiologia, XXII Congresso Sulamericano de Cardiologia – Recife, 2006

Apoio-me na distinção entre programa e estratégia feita por Edgar Morin, no livro "Os sete saberes necessários à educação do futuro". Para ele o "programa estabelece uma sequência de ações que devem ser executadas sem variação em um ambiente estável"; a estratégia, ao contrário, "elabora um cenário de ação que examina as certezas e as incertezas da situação". Este cenário inicial, por sua vez, "pode e deve ser modificado de acordo com as informações recolhidas, os acasos, os contratempos ou boas oportunidades encontradas ao longo do caminho".

Eu gostaria de deixar claro, que chamo aqui atenção para esta ideia de estratégia, porque, segundo penso, toda ação educativa deve partir da compreensão de que caminha lado a lado com a imprevisibilidade e que o caminho vai sendo trilhado ao caminhar, como disse o poeta Antonio Machado.

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, como nos lembra José Maria Barrio, em seu livro Elementos de Antropologia Pedagógica, além de "[...] adequar-se a fatores imprevisiveis e de [...] incertezas [...] deve estar sempre aberta [...] pois afinal estamos conjugando a libertade humana com a ajuda educativa, e a libertade, da pessoa, é algo imprevisível".

Um outro elemento que considero crucial ser pensado por aqueles que educam na saúde é o **aspecto temporal**. O tempo não é algo homogêneo. O dia não possui as mesmas 24 horas para todas as pessoas, porque estas 24 horas são convertidas em ações, apreensões, medos, desejos, afetos, aquisição de saberes.

Para o educador é fundamental saber lidar com este aspecto. Há indivíduos para os quais as coisas chegam com rapidez. Outros levam anos para avançar até aquele mesmo ponto. O importante a observar não é o fim, mas o processo. De onde parte cada sujeito? Que caminhos traça em seu percurso? Onde está chegando?

Muitas vezes não entendemos as atitudes, ou aquilo que chamamos falta de perseverança de uma pessoa sob nossos cuidados, porque queremos respostas imediatas. As vezes as conseguimos, quando tratamos indivíduos em situações extremas. Mas esta adesão perdura quando o medo, seja da dor ou da morte, deixa de ser o elemento central na vida daquele ser? Em que momento vão se afrouxando os aceites e a antiga dieta vai tomando espaço?

Talvez fosse interessante olharmos para nós mesmos. Nós, profissionais da saúde, que sendo formados em nutrição possuímos um capital cognitivo relativamente importante sobre o tema.

Nós podemos afimar que só aderimos a práticas salutares? Que estamos dentro dos padrões considerados ideais pela ciência que utilizamos como ferramenta de trabalho?

Em minha tese de doutorado trabalhei com 81 autobiografias alimentares escritas por alunas do sétimo período do curso de Nutrição, ou seja, pessoas que há 3 anos e meio são "educadas nutricionalmente" da forma mais incisiva e profunda possível, no entanto, um percentual expressivo delas afimam não saber lidar com a contradição que se estabelece entre o que sabe teoricamente e o que praticam, e transportam para o futuro a esperança de conseguir manter uma dieta equilibrada dentro dos princípios da Nutrição, mostrando que informação não muda comportamento.

Ainda que a informação seja importante, ela não é suficiente. Primeiro a pessoa sabe, é informada, depois deve desejar transformar e há ainda um terceiro passo que é efetivamente conseguir fazer o que deseja. Estes três tempos envolvem muitos aspectos da dinâmica social na qual o indivíduo esta inserido.

Morin, no livro "Cabeça bem feita" nos diz que a "explicação é necessária à compreensão intelectual ou objetiva, mas é insuficiente para a compreensão humana. Para ele compreender comporta um processo de projeção e identificação que vai de sujeito a sujeito e nos lembra: "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. A compreensão sempre intersubjetiva, necessita abertura e generosidade.

Como podemos querer que indivíduos que mal conhecem os conteúdos técnicos referentes a uma alimentação adequada e que não tiveram tempo de digerir esse processo educativo adotem nossas orientações de forma imediata, ampla e irrestrita? É necessário tempo para isso. E a questão do tempo deve ser explicitada e discutida como elemento significativo no tratamento. Mas um tempo subjetivado, dialogado.

A **dialogicidade,** portanto, também é um elemento essencial às práticas educativas em saúde. O diálogo verdadeiro significa falar COM e não falar PARA. No dizer de Paulo Freire, o ser em processo de aprendizagem deve estar num lugar privilegiado e não ser apenas ouvinte de narrações dos técnicos e nos lembra:

"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. [...] 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".

Cabe lembrar também a ideia de diálogo defendida por David Bohm, para quem numa conversação existe o momento inicial no qual as pessoas falam, ao falarem as diferenças emergem e fica evidente que é necessário fazer escolhas.

Estas escolhas podem ser orientadas para dois caminhos: discussão ou diálogo. Na discussão há exclusão das ideias vencidas, no diálogo não. Nele o que se deseja é fazer emergir ideias e significados novos e compartilha-los.

Mas Bohm nos lembra que para dialogar é necessário suspender nossas crenças, para entrarmos numa interação verdadeira, sermos capazes de realmente ouvir. Porque o que fazemos geralmente é mal começarmos a escutar alguém e imediatamente já pensamos saber onde vai seu raciocínio e prepararmos a resposta. Dialogar é estar aberto ao outro, às suas descobertas e às suas estratégias cognitivas.

As vezes não vemos conexão entre o conhecimento cientifico que disponibilizamos ao outro e o relato de suas práticas, sobre o que sente em relação ao uso de determinados alimentos. Mas a pessoa sente assim e este sentir deve ser levado em consideração, porque afinal a ciência não é sinônimo de verdade, é sinônimo de procura.

O que não se sabe hoje, o que pode ser visto como improvável, amanhã pode ser tido como certo. Basta olhar a história da ciência que vemos isto claramente, dentro da nutrição então temos muitos exemplos. Se nos cerramos como detentores da verdade, o diálogo inexistirá e não chegaremos nem nós, nem as pessoas para as quais trabalhamos, ao lugar desejado.

Mas não basta estra aberto ao diálogo, é necessário instituir o educando como agente no processo educativo, criando um espaço para a **reflexividade**. Mais do que dar a oportunidade do sujeito refletir, o nutricionista deve apoiá-lo neste sentido. Mas o que é reflexão?

Tomo aqui a ideia de Perrenoud sobre o ser reflexivo para ilustrar a diferença entre pensar esporadicamente sobre algo que se faz ou se tornar um ser reflexivo.

"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 [...] 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."

É necessário saber que o pensamento reflexivo não emerge espontaneamente, mas pode ser desenvolvido. "porém, se esse questionamento não for metódico nem regular, não vai conduzir necessariamente a tomadas de consciência nem a mudanças." e sem isso, a reflexividade perderia o seu sentido formador.

As estratégias que tenho trabalhado para instituir o sujeito como elemento central na sua formação e torná-lo um ser reflexivo (que é a forma como creio ser possível educar com êxito) é através do uso da pedagogia de projetos, que dá um sentido ao trabalho educativo, e a utilização do método (auto)biográfico, em especial a autobiografia alimentar.

Passeggi, uma pesquisadora do método autobiográfico como elemento de formação, mostra que a reflexão sobre a própria vida desencadeia movimentos-chave na direção da transformação das representações de si e do outro e da forma como essas representações influenciam sobre a ação da pessoa. A autora observa que a partir de olhares retrospectivos e projetivos, o sujeito vai transformando as representações de si mesmo e de sua prática, dentro de três movimentos.

O primeiro é o da *tomada de consciência* de si e de suas ações (Que escolhas alimentares tenho feito?);

O segundo é o da *conscientização* dos papéis sociais e da sua ação neste contexto (Como essas escolhas são percebidas em relação ao papel devo desempenhar no meu tratamento?).

O terceiro é o da *responsabilização* pelo processo permanente de sua autoformação (Eu devo ser o responsável pelas minhas práticas, pelas minhas escolhas, pela minha formação alimentar).

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 último aspecto que vou citar como relevante é a consciência que devemos ter da **polissemia do sujeito**. Não existe a unidade do sujeito, ele é multideterminado. Gaulejac, um sociólogo francês que trabalha com Sociologia clínica, buscando uma interseção entre sociologia e psicanálise, 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.

Concluindo, os elementos citados aqui, que foram: 1-encarar a ação educativa como uma estratégia, 2-respeitar a peculiaridade temporal da educação de cada sujeito, 3- valorizar o diálogo como elemento formador, 4- apoiar e desenvolver práticas reflexivas, 5- compreender a multideterminação do sujeito, a meu ver, são, para qualquer prática educativa e para qualquer audiência, pontos que considero fundamentais para que possamos iniciar e conduzir um trabalho educativo exitoso, que em nosso caso se chama “adesão ao tratamento”. Muito obrigada.

Parte II

LETRAS IMPRESSAS, PALAVRAS QUE NÃO CALAM

Capítulos de livro

UFRN: A EXTENSÃO COMO PENSAÇÃO – ROMPENDO MUROS, EDIFICANDO PONTES[15]

[...]

A ponte não é de concreto, não é de ferro

Não é de cimento

A ponte é até onde vai o meu pensamento

A ponte não é para ir nem pra voltar

A ponte é somente pra atravessar

[...]

(Lenine e Lula Queiroga)

A famosa imagem do trabalho "extramuros" ainda nos vale para referirmo-nos ao esforço realizado pela Universidade (seja a instituição e/ou .os sujeitos que a compõem) de sair de seu *locus* privilegiado (e ainda para privilegiados) com o intuito de chegar a outros rincões da sociedade.

Embora as paredes que sempre separaram esses "dois mundos" sejam cada dia menos extensas, ainda há muito que construir para tomar-se esse trânsito fluído e contínuo de forma a não parecer que se atravessa um muro, uma fronteira, antes, que se passeia por uma ponte. Uma ponte que não serve apenas para ir, mas igualmente para vir. Que não se atravesse somente para ensinar, mas também com a consciência de que muito se aprenderá.

Há que tecer essa ponte entre esses "dois mundos": que são, afinal, apenas um fragmentado por razões históricas e sociais. Onde "encontrar" o fio da meada, o ponto de partida para tal tessitura? As ações de extensão tem se constituído numa oportunidade de encontrá-lo.

---

15 In: *De dentro pra fora, de fora pra dento. A educação universitária para além dos muros da academia*.

O objetivo desse texto é apresentar a política de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN como aquela que, estando em sintonia com as diretrizes da política de extensão brasileira, configura-se como uma *ação* acadêmica que favorece a passagem por uma ponte em mão dupla, pela qual passeiam os *aprendentes* da arte de construir um mundo mais justo.

O que é isto, a extensão?

A extensão universitária é conceituada, na Política Nacional de Extensão Universitária (FORUM, 2012, p. 15), como uma atividade que sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade:

Segundo documento da referida Política (FORUM, 2012), a extensão universitária, no Brasil, teve origem no início do século vinte. Nos anos cinquentas e sessentas os estudantes, organizados na União Nacional de Estudantes - UNE, empreenderam movimentos culturais e políticos que foram basilares para a formação das lideranças intelectuais das quais o país necessitava. Eles, junto com agentes dos movimentos sociais, evidenciaram a importância da universidade institucionalizar esta atividade.

Durante a ditadura militar, iniciativas como a criação do Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), o Projeto Rondon, e a Lei Básica da Reforma Universitária (Lei n. 5.540/68) - que instituiu a Extensão Universitária -, permitiram aos estudantes experienciar o contato e a vivência junto a comunidades rurais, ainda que houvesse uma enorme repressão política no país.

O fortalecimento da sociedade civil brasileira, a partir da década de 80, fomenta a discussão da relação universidade-sociedade e o papel da extensão. Em 1987 é criado, pela Universidade de Brasília, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas - FORPROEX, do qual são membros natos "com direito a voz e voto, os Pró- Reitores de Extensão e titulares de órgãos congêneres das Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras": (REDE, 2013).

Os objetivos do FORPROEX são:

- Propor políticas e diretrizes básicas que permitam a institucionalização, a articulação e o fortalecimento de ações comuns das Pró-Reitorias de Extensão e órgãos congêneres das Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras.
- Manter articulação permanente com representações dos Dirigentes de Instituições de Educação Superior, visando encaminhamento das questões referentes às proposições do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.

- Manter articulação permanente com os demais Fóruns de Pró- Reitores, com o objetivo de desenvolver ações conjuntas que visem a real integração da prática acadêmica.
- Manter articulação permanente com instituições da sociedade civil, do setor produtivo e dos poderes constituídos, com vistas à constante ampliação da inserção social das Universidades Públicas.
- Incentivar o desenvolvimento da informação, avaliação, gestão e divulgação das ações de extensão realizadas pelas Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras. (REDE, 2013)

Uma vez ao ano ocorrem reuniões para debates e eleição da coordenação nacional, embora existam também alguns encontros extraordinários. O fórum é dirigido por uma Coordenação Nacional eleita anualmente (na ocasião do seu Encontro Nacional), geralmente em maio ou junho. Essa coordenação é composta por um presidente, vice-presidente e os coordenadores regionais (norte, nordeste, sudeste, sul, centro-oeste) e temáticos (cultura, comunicação, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, tecnologia e produção, trabalho, saúde (REDE..., 2013).

Em 1997, com dez anos de existência do FORPROEX, e a extensão universitária passando por um momento de maior solidificação, em conformidade com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com o Plano Nacional de Educação, sistematizou-se as ações de extensão em oito eixos temáticos visando a construção do Plano Nacional de Extensão.

Hoje, a Extensão Universitária (FORUM..., 2012, p. 25) está pautada por três eixos integradores e tem como prioridade oito áreas de atuação. Os eixos integradores são:

- Áreas Temáticas – "tem por objetivo nortear a sistematização das ações de Extensão Universitária em oito áreas correspondentes a grandes focos de política social."
- Território – "destina-se à promoção da integração, em termos espaciais, das ações extensionistas, assim como das políticas públicas com as quais elas se articulam."
- Grupos Populacionais – "busca promover a íntegração das ações extensionistas, assim como a das políticas públicas com as quais elas se articulam, em grupos populacionais específicos, especialmente os excluídos e aqueles em situação de vulnerabilidade social."

As oito áreas de atuação têm a função de harmonizar a terminologia e melhor classificar os programas/projetos/atividades de extensão em oito Áreas Temáticas correspondentes a grandes focos de política social. São elas:

- Comunicação.
- Cultura.

- Direitos Humanos e Justiça.
- Educação.
- Meio Ambiente, Saúde.
- Tecnologia e Produção.
- Trabalho.

As diretrizes que devem orientar a formulação e implementação das ações de Extensão Universitária, pactuados no FORPROEX, são:

Interação Dialógica - essa diretriz aponta a visão tradicional de que a universidade vai estender à sociedade o conhecimento acumulado como algo ultrapassado. Por outro lado, aposta no incremento das relações de troca de saberes, que longe da ideia de fortalecer a hegemonia acadêmica, visa a interação entre pessoas, profissionais e organizações, que também podem se inter-relacionar,

Interdisciplinaridade e interprofissionalidade - Há necessidade de ligar várias instâncias do conhecimento e promover a integração de saberes, proporcionando a possibilidade de podermos resolver "dilemas epistemológicos e práticos que [...] requerem o suporte de distintas especialidades, mas que exigem uma orquestração integradora, crítica e complexa dos saberes envolvidos" (AMORIM; BARROSO, 2003, p. 25).

Indissociabilidade ensino - pesquisa - extensão. Essa diretriz coloca a extensão como processo acadêmico. "Nessa perspectiva, o suposto é que as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa)" (FORUM..., 2012, p. 18).

Impacto na Formação do Estudante - "As atividades de Extensão Universitária constituem aportes decisivos à formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que ensejam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que possibilitam. Esses resultados permitem o enriquecimento da experiência discente em termos teóricos e metodológicos, ao mesmo tempo em que abrem espaços para reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da Universidade Pública brasileira" (FORUM..., 2012, p. 19).

Impacto e transformação social - as ações de extensão devem compreender demandas prioritárias, com abrangência suficiente para efetivar transformações sociais, frente à complexidade e a diversidade da realidade. Depois de definidas devem ser examinadas detalhadamente para que sejam previstas soluções pautadas no compromisso pessoal e institucional com a mudança.

É importante destacar ainda a existência de uma rede nacional de extensão a fim de ampliar o debate realizado nos fóruns - *www. renex.gov.br,* que "mantém cadastro atualizado das instituições integrantes, divulga ações extensionistas universitárias e coordena o Sistema Nacional de Informações de Extensão, SIEX/Brasil, banco de dados sobre as práticas de extensão no País": (REDE..., 2013).

As ações de extensão universitária são realizadas sob a forma de programas, projetos, cursos de extensão, eventos, prestações de serviço e elaboração e difusão de publicações e outros produtos acadêmicos. Todas elas devem ser classificadas em Áreas do Conhecimento, tendo por base aquelas já definidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). As áreas podem ser correlacionadas à proposta de ação ou ao departamento ou setor da universidade que origina a ação no sistema de informação, sendo preestabelecido um vínculo com a instituição ao fazer seu cadastro no sistema.

A extensão na UFRN

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) oferece hoje 84 cursos e sua missão é expressa como a de "educar produzir e disseminar o saber universal e contribuir para o desenvolvimento humano, comprometendo-se com a Justiça Social, a democracia e a cidadania" (UNIVERSIDADE..., 2010, p. 11). Para melhor desempenhar essa função social, sustenta suas atividades em três ações fundamentais e indissociáveis: o ensino, a pesquisa e extensão.

A Pró-reitoria de Extensão-PROEX-UFRN foi criada em 1971, pela Resolução N° 21/71 do Conselho Universitário, CONSUNI, com o objetivo de desenvolver ações que estabelecessem relações entre a universidade e a sociedade. A UFRN foi pioneira no campo da extensão por protagonizar a criação do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária - CRUTAC) posteriormente difundido às universidades brasileiras por meio da Comissão de Incentivos aos CRUTAC.

Hoje a Pró-Reitoria de Extensão apresenta no site da universidade ações de extensão, que pela sua variedade demonstram os diversos caminhos trilhados pelos extensionistas dessa instituição. Algumas ações de extensão são destaques na UFRN como Programas Estruturantes. São eles:

Escola de Governo e Gestão Social (EGOV) - trata-se de numa estratégia da UFRN para o "desenvolvimento integrado de estudos, pesquisas e ações de extensão, com foco em duas linhas de atuação: a Implementação e Gestão de Políticas Públicas e a Gestão Social" (UNIVERSIDADE...,2013).

Programa Metropolitano - Tem como propósito contemplar a região metropolitana de Natal, favorecendo a ampliação das ações de extensão e a participação de docentes e discentes nesse espaço. Desde março de 2010, a PROEX mantém uma comunidade virtual que discute as diretrizes e encaminhamentos desse programa.

Trilhas Potiguares - criado em 1996, propõe a integração da UFRN com os municípios do estado do Rio Grande do Norte, promovendo o desenvolvimento das comunidades pela oferta de ações, demandadas pelos municípios inscritos, por meio da construção solidária do saber. "O programa é norteado pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa. e extensão. Utilizando metodologias que contenham a parti-

cipação dos diversos atores so- ciais, a potencialização do patrimônio institucional e a valorização de elementos culturais e sócio-espaciais do lugar" (UNIVERSIDADE..., 2013).

Além desses, merecem ser citadas as atividades culturais desenvolvidas pelo Núcleo de Arte e Cultura-NAC; a publicação de trabalhos acadêmicos em parceria com a Editora Universitária; a realização anual da Semana de Ciência, Tecnologia e Cultura, CIENTEC, que divulga a produção acadêmica e promove a interação da Universidade com a Sociedade e que, este ano, já se encontra na sua décima nona edição.

No ano de 2011, a UFRN desenvolveu 1.329 ações de extensão, nas quais estavam envolvidos 1.404 docentes, 5.452 discentes e 467 técnicos. (UNIVERSIDADE..., 2013), números que refletem o empenho dessa instituição em realizar uma formação que leve os estudantes, protagonistas dessas ações dentro da universidade, a desenvolverem seu potencial técnico em sintonia com o humanístico, construindo assim o compromisso com a transformação social e com a construção de um mundo mais Justo.

A meta preconizada no Plano Nacional de Educação para que as universidades alcançassem pelo menos 10 da formação acadêmica em atividades de extensão foi avocada pela Pró-Reitoria de Extensão da UFRN, porém, mais do que a quantidade, a UFRN tem se preocupado em qualificar as atividades de extensão em todos os cursos, numa perspectiva interdisciplinar e em sintonia com as atividades de ensino e pesquisa.

A UFRN trabalha com cinco tipos de ações de extensão, são elas:

Programa - "Conjunto de ações coerentemente articuladas ao ensino, à pesquisa e/ ou produção cultural, integradas as políticas institucionais da Universidade e direcionadas às questões relevantes da sociedade, com caráter estruturante, regular e continuado". Os Programas poderão ser administrados pela Pró-reitoria de Extensão - PROEX, desde que seja de interesse da instituição e sua abrangência e complexidade assim o exijam. (UNIVERSIDADE..., 2013).

Projeto - "São [..] propostas de atuação na realidade social, de natureza acadêmica, com caráter educativo, social, artístico, cultural, científico ou tecnológico, e que cumpram os preceitos da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas de forma sistematizada" (UNIVERSIDADE..., 2013).

Curso - "É [...] o conjunto articulado de ações pedagógicas, de caráter teórico e/ ou prático, que extrapolem as cargas horárias curriculares e que se proponham a socializar os conhecimentos produzidos na Universidade, ou fora dela, deforma presencial ou à distância, vindo a contribuir para uma melhor articulação entre o saber acadêmico e as práticas sociais. Os mesmos deverão ter carga horária definida e avaliação de resultados" (UNIVERSIDADE..., 2013).

Evento - São [...] as ações de Extensão Universitária que visem promover, mostrar e divulgar ações de interesse técnico, social, científico, artístico e esportivo. Os Eventos podem ser caracterizados como: campanhas em geral, campeonato, ciclo de estudos,

circuito, colóquio, concerto, conclave, conferência, congresso, debate, encontro, oficina, minicursos, espetáculo, exposição, feira, festival, fórum, jornada, lançamento de publicações e produtos, mesa redonda, mostra, olimpíada, palestra, recital, semana de estudos, seminário, simpósio e torneio, entre outras manifestações, que congreguem pessoas em torno de objetivos específicos" (UNIVERSIDADE ... ,2013).

Produto - "Os Produtos acadêmicos caracterizam-se por serem decorrentes das ações de Extensão Universitária, ensino e pesquisa, para difusão e divulgação artística, cultural, científica ou tecnológi- ca. São considerados Produtos: publicações de livros, anais, artigos, textos, revistas, manuais, cartilhas, jornais e relatórios; além de outros tipos de produção acadêmica, tais como: materiais didáti- cos, vídeos, filmes, programas de rádio e TV, softwares, partituras, arranjos musicais, peças teatrais, mídias informacionais e outros" (UNIVERSIDADE ... ,20l3).

As ações de extensão, na UFRN, são regulamentadas pela Resolução N° 053/2008 aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, CONSEPE, em 15 de abril de 2008. Podem ser desenvolvidas por docentes, alunos e servidores técnico-administrativos, vinculados às Unidades Acadêmicas. São financiadas com recursos orçamentários alocados no Fundo de Apoio a Extensão-FAEX, no Programa de Bolsas, no apoio a publicações acadêmicas e a grupos culturais. Para as demais ações o apoio se faz via edital público e mediante analise do Comitê de Extensão.

O compromisso social, que deve ser expresso e construído no ensino universitário, é traduzido nas ações de extensão da UFRN, seja na prestação de serviços ou na atuação conjunta com outras entidades, sejam elas governamentais ou da sociedade civil. Nelas, o que se busca é a construção de uma integração da academia com a realidade social.

As ações de extensão, na UFRN, se desenvolvem em sintonia com a Política Nacional de Extensão e a busca pelo diálogo entre ensino - pesquisa - extensão já pode ser percebida nos próprios editais da universidade que incentivam Ações Acadêmicas Integradas.

A extensão como pensação

O imaginário e a criatividade de Aloisio demandam investigação ... pois com frequência andou ele por duas ou mais vias de ação ou pensação ...

(Aulete)

Em "A Condição Humana" (1995), Hannah Arendt examina o *labor* (que comporta as necessidades da existência), o *trabalho* (que permite a criatividade, a transformação física do habitat humano) e a *ação* (por meio da qual os seres humanos se revelam). Segundo a autora, estas três atividades fundamentais que permeiam a *vita activa* estão ao alcance de todo ser humano.

A*ção* é a única dessas atividades que independe da mediação da matéria e correlaciona-se com a condição humana da pluralidade, pois somos todos humanos e inigualáveis. É na ação que os homens são capazes de mostrar quem são; revelar a sua identidade.

Muitas indagações podem ser feitas a Partir das reflexões da autora. Como nos situarmos num mundo em que a ação foi transformada em comportamento padronizado? Haveria ainda espaços nos quais pudéssemos exercer plenamente nosso poder de agir, mostrando nossa singularidade num mundo plural? Como nos sentirmos humanos sendo efêmeros dentro de um mundo de coisas perenes, quando vivemos inseridos numa crise que afeta, dentre inúmeras coisas, a qualidade do meio ambiente, a possibilidade de extinção da raça humana e toda a vida do planeta?

Ainda não temos as respostas, mas a *ação* é uma via, pois «a ação é, de fato, a única faculdade milagrosa que o homem possui» (ARENDT, 1995, p.258). Afirma ainda Arendt que "(...) só o pleno exercício dessa capacidade pode conferir aos negócios humanos fé e esperança, as duas características essenciais da existência humana"

Frei Betto (1997, p. 52), traçando um paralelo entre o princípio da incerteza de Heisenberg e a capacidade de agir humana diz: "Não há leis ou cálculos que prevejam o que fará um ser humano, ainda que seja um escravo. Lá no núcleo central de nossa liberdade – a consciência - ninguém pode penetrar":

Ainda nos resta, portanto, a "incerta": mas necessária, possibilidade de fazermos da *ação* a nossa forma de inserção no mundo, pois "sem a confiança na ação e no discurso como forma de convivência, é impossível estabelecer inequivocamente a realidade do próprio eu, da própria identidade, ou a realidade do mundo circundante," (ARENDT, 1995, p.220).

Por mais que essa possibilidade nos pareça distante diante da massificação que nos impõe amarras, a esperança se revela no fato de que o homem é capaz de agir. "Isso significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele seja capaz de realizar o infinitamente improvável". (ARENDT, 1995, p.190).

Esse é o desafio da extensão. Em sua essência, deverá preparar as pessoas para a *ação,* ou seja, que sejam capazes de, por meio do discurso, refletir e transformar.

Fazer extensão dentro dessa perspectiva exige uma "reflexão profunda sobre a sociedade, e o papel da universidade como formadora, não para a acomodação, mas para a transformação social".

Em "Extensão ou Comunicação?" (Freire, 2001), são apresentadas várias possibilidades de entendimento da palavra extensão.

Essa, pode ser vista como *transmissão, entrega* (de algo que é levado por aquele que se encontra "atrás do muro" àqueles que estão «além do muro": por isso se diz "atividades extramuros"), *messianismo* (por parte de quem estende), *superioridade* (do conteúdo

de quem entrega), *inferioridade* (dos que recebem), *mecanismo* (na ação de quem estende), e *invasão cultural* (através do conteúdo levado, que reflete a visão de mundo daqueles que levam).

Segundo Freire (2001), todas essas perspectivas devem ser consideradas, pois as palavras e as origens de um conceito podem impregnar as práticas de forma ideológica. Tomando essa procedência, tece uma importante crítica aos trabalhos "extensionistas" que visam a transmissão de conhecimentos, pois esses negam o ser humano como um agente transformador da realidade.

Na visão freireana (FREIRE, 1967, 2001, 2005, 2008), os educadores que assumem uma perspectiva humanística e apostam na educação como uma via para a transformação social, não devem preocupar-se em "estender" técnicas, entregá-las, prescrevê-las, e sim comunicar-se, pois o verdadeiro papel do educador é a prática da liberdade.

Para Freire (2001, p. 27), "o conhecimento (...) exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo" e o trabalho de superar a *curiosidade ingênua* pela *curiosidade epistemológica* (FREIRE, 2008) requer que a extensão realize uma" [...] reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o 'como' de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato: É uma aposta no diálogo aberto e franco, para que o processo de aprendizagem possibilite a quem aprende se apropriar do aprendido, transformando-o em apreendido, reinventando-o e aplicando o aprendido-apreendido a situações concretas. Assim, as ações de Extensão podem se tornar *inputs* para a criação de espaços privilegiados para a produção e acumulação do conhecimento universal, para formação de cidadãos do mundo, habitantes da Terra-pátria e, portanto, comprometidos com a resolução dos problemas globais e com a criação de uma "política de civilização" na qual a Justiça Social prevaleça sobre a iniquidade.

Tudo isso depende, contudo, da forma como são urdidas as ações de extensão. Sendo um importante tripé da Universidade, essa pode contribuir de forma significativa para que as instituições (principalmente as entidades públicas de ensino superior) não se limitem a atender às necessidades de formação tendo em vista exclusivamente as necessidades do mercado e o aumento da produtividade no mundo do trabalho. Mais que isso, a extensão deve contribuir para a efetivação do compromisso que a Universidade deve ter com a construção de um mundo mais justo.

Por meio da extensão, estudantes universitários e pessoas não universitárias podem construir um percurso formativo comum, que resulte simultaneamente no desenvolvimento de uma postura cidadã em nível individual e no avanço da construção coletiva de uma sociedade equânime.

Segundo a Executiva Nacional dos Estudantes de Enfermagem, Gestão 2006/2007, as práticas extensionistas podem ser classificadas em:

Assistencialistas - que tem como princípio a preva- lência de uma classe social sobre outra, atendendo a uma necessidade imediata. Há o estabelecimento de uma relação paternalista, distanciada e que não favorece o processo de análise e reflexão dos fatores geradores das necessidades e dos problemas, causando submissão e ajustamento ao atendimento prestado;

Tecnicistas - são trabalhos que possuem um caráter de prestação de um serviço específico (técnico) de uma área do conhecimento científico, objetivando uma resolução específica com o intuito de uma melhoria social a partir da prevalência do saber científico sobre o saber popular;

Comunitária/Libertadora - possui um caráter po- .lítico com o sentido de propiciar uma apropriação dos indivíduos de seu contexto social. Tem como objetivo a transformação da alienação em crítica, em que o indivíduo-coisa transforma-se em indivíduo-sujeito, despertando para uma prática libertadora. (EXECUTIVA ... , 2006)

Para Andrade (2006), os projetos sociais implementados pelas universidades necessitam uma mudança de postura e a adoção de um novo fazer extensionista. A assistência e o serviço são marcados pela diferença de *status* entre os que servem e aqueles que são beneficiados. A extensão deveria, sim, buscar outros modelos, nos quais a ação se configurasse, mais que nada, como ação política, díalógica, marcada pelo compartilhamento de saberes e experiências, derelações horizontais de proximidade e respeito mútuo, num processo de troca e partilha.

Nessa perspectiva Oliveira (2006) adotou alguns princípios metodológicos considerados fundamentais ao novo fazer da extensão, são: a) conhecimento da realidade; b) consideração da prática concreta dos grupos acompanhados como o ponto de partida; c) construção coletiva de conhecimentos; d) vivência de relações horizontais entre educador e educando; e) consideração de todas as dimensões da vida; f) desencadeamento do efeito multiplicador; g) contribuição para a construção de um novo projeto político; e h) ser e sentir-se educador popular.

No exercício da participação os sujeitos vivem os conflitos, envolvem-se em ações coletivas (ANDRADE, 2006b). O ganho é uma abertura para a construção de novas estratégias de pensamento, pois os sujeitos são formados no encontro com o ideário do coletivo, da utopia transformadora, desenvolvendo-se novas operações cognitivas.

É cada vez maior o número de docentes, discentes e técnicos que se dedicam à extensão, (re)pensam sua prática e aprimoram suas metodologias para romper os muros e erguer pontes edificadas com o ideário da «educação como prática da liberdade» (FREIRE, 1967). Essa ponte, que não é “de concreto, não é de ferro, não é de cimento”: apoia-se, como diz o poeta, no *pensamento;* como quer Hannah Arendt, na *ação;* e como desejamos nós, da UFRN, na *pensação,* palavra que sintetiza nosso querer/fazer em uma das bases que sustenta o *tripé* que caracteriza as universidades brasileiras, e sem a qual o ensino e a pesquisa esvaziar-se-iam.

Bom é ler, pensar e comer: literatura, educação e saúde[16]

Conjugar sabores: um toque agridoce

É difícil discordar de Guattari, quando expressa, em *As três ecologias*, a ideia de que é urgente nossa sociedade "desfazer-se e de todas as referências e metáforas cientistas para forjar novos paradigmas que serão, de preferência, de inspiração ético-estéticas" (GUATTARI, 2001, p. 18.).

Os educadores vêm sentindo uma necessidade de instaurar a *reforma do pensamento*, defendida por Edgar Morin, em seus escritos tem nos mostrado a necessidade de reaprendermos a lidar com o conhecimento e de adquirirmos a habilidade de religar saberes que foram construídos sob as égides da fragmentação (que separa um mesmo objeto de estudo em partes para compreendê-lo) e da disjunção (que isola as disciplinas e teve como consequência a superespecialização).

Muitos daqueles que trabalham com saúde - sejam eles – pedagogos, licenciados ou profissionais dessa área de conhecimento específico - e atuam nos mais diversos espaços nos quais se dá o que chamamos de educação (seja nos âmbitos formal, informal e não formal) têm impelido a referida *reforma*, fazendo parte daquela minoria de boa vontade, como gosta ainda de dizer Morin, para o qual a necessidade de levar adiante o processo de educar os educadores parece uma tarefa imprescindível.

Nas universidades, a formação inicial dos profissionais de saúde também tem se transformado, e esforços têm sido realizados na busca de caminhos para romper com o modelo de aquisição de conhecimento, até então, nessa área, inteiramente pautado no paradigma cartesiano, a partir do qual se estudou a saúde e a doença.

Peço licença para dirigir-me aqui, neste texto, de maneira muito especial, àqueles que lidam com a sutileza da educação alimentar[17], atividade que exige delicadeza ímpar, uma vez que comer é uma atividade humana tecida no âmbito da cultura, a qual nos constitui cotidianamente.

---

16 In: *Literatura e alimentação: delicatéssen na formação em saúde.*

17 Considero necessário esclarecer mais uma vez que não me refiro somente aos nutricionistas, mas a toda sorte de profissionais que desenvolvem tal atividade em parceria com esses, inclusive, e muito especialmente, aos pedagogos e licenciados que o fazem no âmbito escolar.

Desejo neste escrito, como um *paparazzi*, disparar pequenos flashes e lançar minúsculas provocações capazes de provocar um fugaz alumbramento - porque a intenção não é dissecar o tema, mas fazê-lo emergir gerando estímulos outros, que, em conjunto, alumiem a arte e em especial a literatura. Cumprirá este texto sua sina se o leitor, ao dizer "posso resistir a tudo, menos à tentação", à maneira de Wilde, tenha como "perdição" a necessidade de forjar algo novo dentro das estruturas carcomidas da educação nutricional bancária, para lembrar o termo cunhado por Freire, e ainda, se quiser, despir-se da segurança das antigas certezas com a mesma força de Riobaldo, personagem de Grande Sertão: Veredas, de Guimarães Rosa, quando afirma: "Diverjo de todo mundo ... eu quase que nada não sei, mas desconfio de muita coisa".

Algumas "desconfianças" foram e têm sido esboçadas por aqueles que desejam construir modelos baseados em inspirações ético-estéticas, como foi sugerido por Guatarri: O conhecimento científico tem respostas únicas e cientes? Tecnicismo e cientificismo garantiram a resolução de nossos problemas ou nos criaram outros mais difíceis de solucionar? É mesmo necessário fragmentar para conhecer? Nossa forma de adquirir conhecimento gera sabedoria? É possível atuar em saúde prescindindo das humanidades?

Não podemos negar que alcançamos, com o aparecimento da ciência e a consequente aceleração tecnológica - que,não podemos esquecer, são recentes em relação à história da Terra ou da humanidade, contando com pouco mais de 400 anos -, espetaculares avanços que tornaram a vida humana mais aprazível. Ampliamos o aparato tecnocomunicacional e podemos estabelecer contatos com pessoas em longínquos rincões do planeta, através de um telefone móvel ou de um pequeno computador que pode ser levado em uma bolsa; nossas casas, quando podemos pagar por isso, podem possuir um orto nunca antes imaginado ou desfrutado; aprendemos a dizimar muitas enfermidades infectocontagiosas, estendemos número de anos passíveis de serem vividos por nós e ampliamos a quantidade de alimentos produzidos, para citar apenas alguns exemplos.

Por outro lado, nossa maior tecnologia de comunicação não foi capaz de fazer com que sejamos "ouvidos" pelo outro e que estabeleçamos uma comunicação amorosa, plena e tranquila; a *anomia* nos consome, o individualismo nos devora, e os mais evidentes filhos desse processo de isolamento, dessa perda da humanidade desfrutada em sua plenitude - a depressão e a insônia -, nos fazem presas da indústria farmacêutica. Vivemos mais dias, porém cada um deles com mais medo, tanto da violência distante, das guerras infindáveis estampadas nos meios de comunicação, quanto daquela que ronda nosso existir, fruto do capitalismo selvagem, pai de um enorme contingente de miseráveis. As mazelas promovidas pelas condições de existência sob as quais está submetida uma enorme quantidade de pessoas - vitimadas pela falta de educação, saúde, trabalho, lazer ou alimento - inevitavelmente converteram em vítima a sociedade como um todo. Em suma, pobres ou ricos, do norte ou do sul, todos perdemos a paz.

Apesar de termos eliminado do nosso fazer cotidiano muitas atividades agora realizadas pelas máquinas, como lavar roupas, louças, subir o vidro da janela do carro, bater um bolo e picar vegetais, e, além disso, termos contado com o “apoio” da indústria, que lança no mercado, incansavelmente, novidades em alimentos prontos ou semipreparados, que a um pulsar do micro-ondas se transformam em algo parecido com comida tal e qual a concebíamos, a falta de tempo faz parte de nossa ora- tória comum, quase um jargão ocidental, que constantemente utilizamos como escusa para nosso ar estressado. Vemos nossa saúde constantemente ameaçada pelo risco de tornarmo-nos “crônicos” e vivemos preocupados em fugir da ameaça do câncer, da obesidade, das doenças cardiovasculares, das dislipidemias e da hipertensão, para citar algumas delas, essas novidades enfermais, surgidas a partir do estilo de vida que adotamos. Alimentação saudável e atividade física, dizem os especialistas, é a saída para suplantar esses males.

Adotar um “estilo de vida saudável”, dar alguns “passos”, como tão eloquentemente propaga o Ministério da Saúde em suas campanhas educativas, é simples no papel, mas difícil na vida; caminhar para a saúde exige uma resistência hercúlea aos apelos da sociedade de consumo. Cito, a seguir, apenas três pequenos grandes problemas para tal empreitada.

O primeiro seria construir uma força de vontade capaz de suplantar todo o aparato midiático que imprime o desejo pelo conforto (ou a realização do sonho de quase nada fazer), porque em tudo a tecnologia nos substitui paulatinamente. Essas quimeras de inatividade total, ou de realização de pequenos gestos (como o suave apertar de botões), nos são ofertadas em promoções, divididas em muitas parcelas, adquiridas antes do pagamento e prometem nos dar tempo e paz ao substituírem as atividades que antes nos sacavam esforços.

Convenhamos que não é tão fácil movimentar-se a partir de tais apelos. Que pessoa hoje deixaria de fazer um bolo na batedeira para realizar os movimentos repetidos com a colher de pau que, quando crianças, com olhos gulosos e a boca cheia d’água, adorávamos apreciar nossas mães fazendo? Impensável. Até porque agora, por questões sanitárias, as colheres são de plástico, e, por demanda da praticidade, os bolos já chegam às nossas casas prontos, embalados em filmes, também plásticos.

O segundo desafio seria fechar os olhos aos lixos que são ofertados, e obviamente vendidos e consumidos com a alcunha de alimento. Imagine quem é capaz de ir ao supermercado com uma criança e convencê-la de que um inhame é mais atraente que um produto de qualidade nutricional sofrível cuja embalagem, pensada cuidadosamente por um publicitário, se mostra em gôndolas cuja localização é planejada para fazer luzir no momento certo as cores e brilhos desses produtos.

O terceiro e último repto que se apresenta quando já conseguimos nos convencer de que devemos comer de for- ma saudável - e até já achamos atrativos os maxixes - é onde encontrá-los. Onde estão esses alimentos? Os inocentes cereais, leguminosas,

carnes bovinas, peixes e hortaliças de outrora agora não são mais confiáveis, porque os elementos intrínsecos à sua produção deterioram nosso corpo e, como se não bastasse, também o planeta, que ainda vítima de muitas outras formas de "ofensa" ao seu equilíbrio, que não as da agricultura, tem respondido aos agravos com profundas transformações climáticas.

Em suma, no que pese o fabuloso avanço que nos legou a tecnociência, a palavra "crise" tomou conta do nosso vocabulário. Estamos sempre a ela nos referindo, seja denominando-a de existencial, política, econômica ou outras tantas modalidades que se apresentam e fazem parte de nossa vida cotidiana. Como lembra Capra, o que vivemos "é uma crise de dimensões intelectuais, morais e espirituais; uma crise de escala e premência sem precedentes em toda a história da humanidade. Pela primeira vez, temos de nos defrontar com a real ameaça de extinção da raça humana e de toda vida no planeta" (CAPRA, 1982, p.19).

Diante desse quadro, é imperativo "pensar no que estamos fazendo", como lembrou Hannah Arendt em *A Condição Humana*; é necessário que assumamos a responsabilidade sobre o panorama existencial contemporâneo pintado por nossas mãos, que tornará insustentável a vida da Terra nos próximos anos, caso soluções efetivas não sejam adotadas. Para tal empreitada, necessário se faz o aprimoramento do preparo dado ao homem, para que seja capaz não somente de enxergar sua responsabilidade, mas de enfrentar e solucionar os problemas existentes, e, mais ainda, assumir um compromisso em relação às gerações futuras, para que as mesmas sejam capazes de minimizar ou banir os problemas que não conseguirmos efetiva- mente resolver. Isso só se consegue com a educação, pois essa é uma atividade na qual não somente se é capaz de agir sobre o homem, mas apoiá-lo a perceber o que ele é capaz de fazer consigo mesmo, de construir, de ousar.

Nosso avanço tecnológico foi imenso, mas "a técnica se converte em um contravalor se não se submete ao aperfeiçoamento do homem como pessoa e se não existe um esforço paralelo para desenvolver um saber propriamente humano e humanístico" (BARRIO, 2000, p. 34) (tradução nossa).

Trata-se, e aqui falo da área da saúde em especial, de desenvolver uma formação que seja capaz de articular racionalidade científica, prática reflexiva e sensibilidade. De lançar sobre a saúde humana um olhar capaz de perceber a frente como complemento do verso, ou, em outras palavras, entender razão e sensibilidade como duas faces de uma mesma moeda, como um importante elemento de negociação nessa complexa atividade que é educar para um bem viver.

Segundo Amorim, Moreira e Carraro, os cursos superiores da área de saúde não formam profissionais cidadãos, humanos e solidários, pois negligenciam os aspectos psicológicos e produzem a dissociação corpo/mente que leva à ruptura na relação médico-paciente."(AMORIM; MOREIRA; CARRARO, 2001, p. 111-118.)

Por outro lado, é bom fortalecer tal ideia, a formação dos profissionais "além de aumentar seus saberes e seu *savoir-faire,* também pode transformar sua identidade [...] sua visão da cooperação e da autoridade, seu senso ético [...]" (PERRENOUD, 2002, p. 12.), sendo "uma construção progressiva que se manifesta em uma história de vida (DOMINICÉ, 1988, p. 58. ,1988, p. 38-39.), cuja edificação deve ter como um dos objetivos "o alargamento das capacidades de autonomização, e, portanto, de iniciativa e de criatividade"[18].

Morin tem nos lembrado incansavelmente a necessidade de rompermos com a fragmentação e disjunção características do conhecimento científico e de realizarmos o enlace entre as ciências *hards* - ou seja, as exatas, tecnológicas, biomédicas - e as ciências do humano (MORIN, 2003, p. 17.)

A cultura humanística, segundo ele, "é uma cultura genérica, que, pela via da filosofia, do ensaio e do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos"

Cabe àqueles que querem encontrar a saída desse labirinto, cujas intrincadas vias fizeram-nos vítimas de muitos ismos, em especial o cientificismo e o tecnicismo, lançar-se ao novo, contornar as certezas, colocar em suspensão suas crenças (BOHM, 2005.) para abrirem-se ao diálogo, desviando-se das alamedas da técnica como uma via segura do educar em saúde, buscando passagens, desvios, bifurcações que promovem a dialogia e o abraço entre os saberes como a "base para uma educação que destaque o desenvolvimento da autonomia e da criatividade no pensar, no sentir e no querer dos sujeitos sociais" (BRASIL, 2003, p. 9.), como deseja que consigamos o Ministério da Saúde.

Acredito que a arte é um desses atalhos para a dialogia, pois "em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana"(MORIN, 2003, p. 45.)

Sua utilização como elemento educador e reflexivo na formação em saúde, segundo penso, pode ampliar os horizontes perceptivos e ajudar aos técnicos, que às vezes, mas só às vezes, são tomados pela ilusão de que podem prescindir de sua humanidade ao exercer seu oficio, a olharem-se de outra perspectiva, encontrarem-se nos outros, e a partir dos outros; assim, incitados por uma realidade in- ventada, poder "vagabundear" em lugares inimagináveis, ver os elementos a partir de outras conjugações de espaço, de outras posições e comparações, tecendo assim formas de pensar e sentir capazes de conjugar movimentos de expansão e retração, de periferização e centramento, de ida e vinda, estabelecendo um trânsito fluido entre razão e emoção, ciência e filosofia, sujeito e objeto, raciocínio lógico-formal e arte. Em um exercício gastronômico, seria como

18 Adoto aqui a expressão cunhada por Marie-Christine Josso, que substitui termo "ciências humanas" por "ciências do humano", utilizando o argumento convincente e responsabilizador de que toda ciência é produto do homem, portanto todas são humanas.

compor um delicioso prato agridoce. Importante destacar que tal preparação para ser saboreada necessita de um receptor que perceba sua linguagem, e, assim, a comunicação do eu com o mundo começará a ser realizada, e finalmente degustada.

Literatura: tempero forte, efeito sutil e delicado

Por ter sido por demais difundida, a ideia de que, para haver comunicação, emissor, receptor e mensagem necessitarão existir já é velha conhecida nossa, bem como o reconhecimento, e que necessária também se faz a existência de um elemento físico que sirva de condutor da mensagem, e de um aparato teórico comum que permita a sua decifração. A *Guernica*, para aqueles que nunca ouviram falar da história do bombardeio sofrido pela cidade homônima, não passará de um grande desenho em preto e branco feito por Picasso.

Como todos sabemos, a articulação desses cinco elementos se faz valer em qualquer forma de expressão, seja ela uma imagem, uma emissão acústica ou um símbolo grafado. Figuras, sons e palavras são elementos que compõem o discurso, e comunicar é enunciar, é querer pronunciar algo.

Ao nascer, somos acolhidos em um mundo-herança. Legaram-nos uma bagagem genética e um *capital cognitivo* que nos permitem, então estrangeiros indefesos, reeditar essa experiência mágica que é existir. Nossas vivências são, ao mesmo tempo, singulares e plurais. Nossos corpos possuem um rearranjo genético único, mas são constituídos pelos mesmos átomos que dançaram na formação da vida na Terra, oriundos das estrelas, e nisso todos somos iguais.

No que pese essa similaridade em relação à cultura humana, inclusive nessa obrigatoriedade de cada ser repetir o vivido por seus antepassados ao apreender seus ensinamentos e códigos, há elementos que permitem aos viventes exercitar a ousadia e dar passos significativos em direção ao desconhecido ou ao impensado; esse caminhar promoverá um desequilíbrio necessário ao desenvolvimento de novas ideias, em um movimento recursivo.

Um desses elementos é a atividade criadora. Ela é capaz de nos diferenciar, de nos fazer avançar como indivíduos e como coletividade. O primeiro humano que ousou realizar o simples gesto de desenhar um animal nas paredes de uma caverna estava inaugurando uma nova configuração na história da humanidade, disso não temos dúvida.

Entrar em uma relação criadora com a realidade é desempenhar um ato de consciência, "[...] não há realidade sem consciência da realidade", ela "[...] faz e é feita pela consciência", e nela, não podemos esquecer, "[. ...] habitam o ordinário e o fantástico"

O ato criador é uma maneira de estabelecer relações com o mundo, de demonstrar que nele se está inscrito, que a ele se quer servir ofertando-lhe o que habitava somente na imaginação. Revelar-se por meio da matéria artística é desejar transformar o imaterial em matéria; a percepção, a fantasia, o impalpável em alguma coisa que se toque,

que seja capaz de adentrar os sentidos, tanto do criador quanto dos observadores, porque a obra é produzida para ir ao encontro do outro.

A expressão artística imagética é capaz de apresentar várias informações ao mesmo tempo. Podemos ver, ao apreciar um quadro, uma série de elementos articulados em um discurso que está visível em seu conjunto. A decifração da mensagem dependerá de nossa capacidade de articulá-los, o que, por sua vez, está subordinado à bagagem cultural que trazemos. Em última instância, podemos afirmar que o artista nunca poderá precisar se observamos o que ele quis mostrar, se imaginamos o que ele imaginou.

> A linguagem traduzida em palavras, por sua vez, vai- nos revelando o discurso passo a passo, mas nem por isso garante que o pensamento expresso seja recebido fielmente pelo receptor. A célebre citação de Bakhtin, e que aqui itero, pois sempre é bom relembrá-la, alerta-nos para o fato de que "não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc" (BAKHTIN, 1995, p. 95.).

Em resumo, o que queríamos dizer (e também o que queríamos escrever) nem sempre será aquilo que foi entendido.

A linguagem oral só pode ser guardiã de ideias à medida que os seres viventes promovem sua repetição. Cervantes registrou lindamente tal façanha na passagem de *Dom Quixote* na qual o cavaleiro errante, ávido leitor de romances de cavalaria, ouve um conto narrado por seu fiel escudeiro durante o percurso da insólita viagem por eles realizada. Quixote prova um estranhamento ao perceber o reforço da oratória praticado por Sancho, típico deste linguajar:

> – 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 conta-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-las de outra forma, nem fica bem que vossa mercê me peça que faça usos novos.
>
> – Diga como quiseres, respondeu Dom Quixote, quer a sorte que eu não possa deixar de escutá-lo; prossegue!" (CERVANTES, 2005, p.120.)

A fala, sem registro físico, é como a arte conceitual: não pode ser possuída, e, naquela, não há duvida quanto a isso, mais precarizado fica o equilíbrio que se pode estabelecer entre a intenção e a percepção da mensagem.

A linguagem escrita, por sua vez, registra a mensagem, que ficará guardada independentemente da presença de seu emissor ou dos receptores; ela, segundo Josimey Costa, "[...] viabilizou a argumentação [...] estabeleceu uma ainda maior circunscrição do significado, conservando a mensagem no tempo e no espaço [...]. Essas características, segundo a autora, contribuíram "para a fixação de valores, normas e padrões de comportamento social e vice-versa"(COSTA, 1997, p. 154.). Mas, para lembrar e enaltecer a importância que também possui a oralidade, recor- do aqui a afirmação de Benjamin de

que, dentre as narrativas escritas, as melhores são aquelas que mais se aproximam das narrativas orais"(BENJAMIN, 1996, v. 1.)

O registro literário é uma modalidade de escrita desenvolvida pelos humanos e que serve como elemento viabilizador dessa viagem através da qual uma "bagagem" imaginária pode materializar-se e ser recebida por outra pessoa. Morin nos lembra que "[...] 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", e nos recorda que Yves Bonnefoy enfatizou "que a importância da linguagem está em seus poderes, e não em suas leis fundamentais", e ainda que "são as palavras, com seu poder de antecipação, que nos distinguem da condição animal". (MORIN, 2003, p. 43.)

Mas o que seria isso, a literatura? Terry Eagleton (EAGLETON, 2006.) realizou uma reflexão sobre o tema baseando-se em inúmeras ideias circulantes em relação à definição do que seja literatura. A primeira tentação, segundo seria a de definir a literatura como uma escrita ficcional ou imaginativa. A apresentação de algo que não é verdadeiro. Oferece o autor o argumento de que tal definição não nos seria válida à medida que consideramos literatura escritos que não são ficcionais, como os sermões de John Donne, as cartas de Madame de Servigné à sua filha e textos de Descartes e Pascal, por exemplo. Além disso, a literatura também exclui os quadrinhos do Super-Homem e romances como o de Mills e Boon, que são ficção, mas não são aceitos como escritos literários.

Seguindo na tentativa de encontrar uma definição para a literatura e apoiando-se nas interpretações dos formalistas russos, ele analisa a ideia de que talvez literatura seja o resultado da utilização da linguagem de forma peculiar, ou seja, deformar a língua comum de várias maneiras seria consumar o ato literário.

O problema, segundo ele, é a definição, o consenso do que seria essa linguagem comum. Ela não existe. Os variados estratos sociais diferem significativamente ao escrever algo que seria comum - como, por exemplo, uma carta de amor -, e para identificar o desvio seria necessário identificar a norma. Ele nos chama a atenção que o que alguns consideram norma outros poderiam considerar desvios. Quando temos em mão um fragmento, jamais saberemos se foi ou não um texto poético. Alguns termos nos parecem poéticos somente pelo seu desuso, e ao vê-los nos tragamos com uma emoção diferenciada; um antigo texto prosaico pode hoje nos parecer poético.

Lembra ainda o autor que a gíria é um desvio e nem por isso escrevê-las ou pronunciá-las seria consumar um texto poético. Dessa forma, ele rejeita a definição dos formalistas de que fazer literatura era tornar o corrente na linguagem algo que propiciasse um estranhamento.

Uma outra perspectiva interessante analisada por ele é a que definiria a literatura como aqueles escritos que não tem finalidade prática, como possuem uma lista de compras ou um tratado de nutrição. O problema dessa definição é que a utilidade do

escrito, no sentido pragmático, dependerá de quem o lê e não da natureza daquilo que foi escrito. Cascudo leu a Odisseia para verificar se havia alguma referência à presença de galinhas entre os gregos. A intenção de leitura não foi poética. Naquele momento, para ele, o texto não o era, embora já houvesse sido em uma leitura anterior ou mesmo que tenha sido posteriormente.

Um outro aspecto a ser evidenciado em relação a essa definição é que muitas vezes um escrito começa como literatura e depois deixa de sê-lo e vice-versa. Muitos escritos religiosos são considerados literatura, embora tivessem, em sua origem, uma intenção prática. Raciocinando assim, "o que importa pode não ser a origem do texto, mas o modo pelo qual as pessoas o consideram.

Se elas decidirem que se trata de literatura, então, ao que parece, o texto será literatura, a despeito do que seu autor tenha pensado", o que faria a definição de literatura "formal e vazia", Mesmo que a definamos como "um tratamento não pragmático da linguagem, ainda assim não teremos chegado a uma essência da literatura, porque isso também acontece com outras práticas linguísticas, como as piadas". Ainda perseguindo a definição de literatura, Eagleton observa que alguns a consideram simplesmente como uma "escrita bonita"; se assim fosse, não haveria má literatura. O belo, segundo ele, é um juízo de valor que tem uma estreita relação com as ideologias sociais. Ele nos adverte que "literatura" é uma forma de escrita valorizada, mas seria bom lembrar que "não existe uma obra ou uma tradição literária que seja valiosa em si [...] é possível que ocorrendo uma transformação bastante profunda em nossa história, possamos no futuro produzir uma sociedade incapaz de atribuir qualquer valor a Shakespeare". Em suma, para ele, "se não é possível ver a literatura como uma categoria objetiva, descritiva, também não é possível dizer que a literatura é apenas aquilo que, caprichosamente, queremos chamar de literatura".

Somente o contexto poderá auxiliar-nos a definir se determinado escrito é poético ou não; mas é bom estarmos atentos para o detalhe de que esses juízos de valor se referem "não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre os outros".

No que pese a dificuldade de definir literatura, sabemos que nossa natureza, assim como a cultura engendrada por são matérias brutas transmutadas por ela. Os seres humanos, seja na expressão de sua nobreza ou perversidade, em seus sonhos ou realidade crua, na demonstração de paixões e devaneios, ou mesmos nos rasgos de racionalidade, nela sempre foram registrados. Por ser a vida humana em sua essência nela traduzida é que a literatura pode servir como elemento de análise desse viver. "Fatores geográficos, históricos, culturais, antropológicos, étnicos, econômicos e políticos perpassam o discursos artísticos, estando em íntima correlação com as estruturas socioculturais"(SECCO, 2010.). Por esse registro ser espontâneo, ela, a arte, e aqui em especial cito a literatura, resguarda desde sempre uma variada gama de informações sobre a vida social.

Escrever é usar letras para alavancar pensamentos; essas “doenças dos olhos”, como no dizer de Fernando Pessoa, povoam o papel levando aqueles sentimentos sentidos a outros orações, os pensamentos pensados a outras mentes, a vida vivida a outros viventes. É abrir uma janela a partir da qual aquele que lê pode transcender, viajar por horizontes insonháveis, ementes plantadas pelo criador da obra, e sobre as quais ele perde o direito de coletor, porque os frutos e os sabores serão inimaginados.

Ela, a literatura, tal e qual uma ponte, permite a transformação, que pode transitar em duas vias. “O autor escreve para um leitor, mesmo que abstrato. Autor e leitor estão imersos no mundo [...] O texto nasce como resultado desse macroprocesso, recebe do mundo e imprime no mundo suas marcas” (FERRARA, 1997, p. 87.). Sendo assim, o texto literário tem a capacidade de influenciar o mundo, diagnosticá-lo, prognosticá-lo e transformá-lo, ao mesmo tempo em que sofre sua influência e é modificado por ele, pois é expressão vívida das ideias circulantes e um instrumento tomado pelo humano para ampliar a capacidade de in- teração; assim, seus elementos são capazes de influenciar e de ser influenciados pelo pensar humano, em dupla mão.

> A experiência da leitura pode liberá-lo (o leitor) de adaptações, prejuízos e constrangimentos de sua vida prática, obrigando-o a uma nova percepção das coisas. O horizonte de expectativas da literatura distingue-se do horizonte de expectativas da vida prática histórica, porque não só conserva experiências passadas, mas também antecipa a possibilidade irrealizada, alarga o campo limitado do comportamento social a novos desejos, aspirações e objetivos e com isso abre caminho à experiência futura. (JAUSS, 1976, p. 204-205.)

Por meio da obra literária, o homem fala de si. Mas esse “si” e ele mesmo, o autor, também vão se transformando à medida que este escreve; e as imagens, fixadas no texto, não são necessariamente aquelas que transitavam no pensamento daquele artífice que, tão logo escreve, se transmuta em leitor. O autor, por sua vez, também oportunizará àquele que lê seu escrito a experiência criadora, uma “autoria” desenvolvida à medida que o lido vai sendo reelaborado pela criação de imagens, que geram novos significados para o que foi dito.

As palavras, para aqueles que exercitam a atividade criadora, funcionam como pitadas de imaginação. Donas de um significado estático, dormem nos dicionários até que a inventividade permita combiná-las, de forma tal, que um aglomerado de símbolos resulte na expressão de uma variada gama de sentimentos e sensações, que viajam pela intimidade, nostalgia, crueldade, doçura, ternura, usura e bondade. Magias convivem com análises catersianamente delineadas, arcaísmos passeiam com neologismos; metáforas, onomatopeias e metonímias perseguem a tradução de percepções e imagens que por vezes pareciam intraduzíveis.

Para que os acontecimentos brotem dessa forma, é imprescindível a liberdade. Essa, no dizer da poeta Cecília Meireles, é uma palavra “que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda”. Mora (MORA, 1996, p. 407-9.), na tentativa de explicá-la, busca na Grécia antiga três noções ou modos de en-

tendê-la. A primeira seria a ideia de *liberdade natural*, que seria a capacidade de furtar-se a uma ordem pre-determinada, cósmica e invariável. Um segundo tipo seria a *social ou política*, que significa para uma comunidade a autonomia e independência para gerir seu destino, e no âmbito individual a faculdade de seguir as leis de seu estado. Por último, em um terceiro modo, que seria *a liberdade pessoal*, o indivíduo, não obstante ao seu compromisso com a vida social, teria o direito de dedicar-se ao ócio para melhor cultivar o seu ser.

Independentemente da maneira que se queira entender esse termo, que, obviamente, foi objeto de reflexão para muitos estudiosos, no tocante à arte podemos dizer que a liberdade é mãe da criação, e os escritores são detentores de um poder irrestrito para efetuar a viagem que transita da realidade à imaginação; quando as expressões existentes não bastam, eles inventam novas palavras ou mesclam aquelas que fazem parte do vernáculo para melhor traduzirem suas ideias; buscam ainda auxílio em outros idiomas, fundindo nacionalidades, estampando-as em termos mestiços; o importante é escrever, usar símbolos para revelar imagens, utilizar a criatividade para enviar mensagens que traduzem as sensações captadas pelo autor e que ele deseja, necessita e almeja ardentemente compartilhar, ou seja, lançar no universo humano para serem ressignificadas[19]. Temperar a vida com literatura exige delicadeza e ousa- dia. Ler e escrever podem ser aspectos muito significativos para o viver. Podem mudar uma existência.

Literatura e alimentação: bocadinhos de mel

Linguagem e cozinha estão presentes em todas as sociedades humanas, como ressaltou Claude Lévi-Strauss. Parece-me que não seria exagero afirmar que escolhas alimentares seguem o mesmo nexo a partir do qual compreendemos e reagimos às palavras, ou seja, respondendo às provocações "que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1998,p. 95.) Por isso "a cozinha é também uma linguagem por meio da qual 'falamos' sobre nós próprios e sobre nossos lugares no mundo". (WOODWARD, 2000, p. 42.)

Na arte, em suas mais variadas formas de expressão, encontramos registros sobre essa maneira de se pronunciar ao mundo, de dialogar com ele, que é comer. Saborear, desfrutar, ver, tocar e cheirar, desde os primórdios, foram elementos presentes de forma abundante nas representações artísticas, e, como não poderia ter deixado de acontecer, a literatura também acolheu essa atividade humana em suas manifestações.

Sendo a literatura a expressão da imaginação, o desejo de falar sobre nossa existência também foi provocado, tentado e inundado pelo imaginário que toca e retoca um cabedal de elementos relacionados ao comer. O papel virginal se converteu, ao longo

19 Não posso me furtar a dizer que a ausência de liberdade política parece ser um mote para a criação literária. É evidente a riqueza expressa no tempo da ditadura, no Brasil, pelos poetas compositores, que inegavelmente tiveram seu auge produtivo durante esse período. Tal evidência só enaltece, segundo penso, a necessidade de liberdade. Tão possante ela é que instiga o homem aos limites superiores de sua criação para bradar aos quatro ventos a sua importância e carência.

dos anos, em um depositário dessa nossa história, e nosso percurso alimentar. A engenhosidade daqueles que deglutem a existência e nutrem almas tecendo textos literários zerou um legado espontâneo das impressões e relações estabelecidas entre o homem e seu alimento, que foram sendo tatua- as na história humana em incontáveis páginas que traduziram fragmentos de uma vasta gama de sentimentos envolvidos nesse gesto trivial e cotidiano, e por sua vez inusitado, que é comer.

A espontaneidade desse registro é um fator relevante para a compreensão das práticas estabelecidas em cada época; por isso Jean-François Revel defende a ideia de que é possível estudar a história da alimentação a partir do registro literário, "muito mais plausível por ser, na maioria das vezes, involuntário e marginal". (REVEL, 1996.) Para ele, os livros especializados em culinária são prescritivos e não descritivos, além disso esboçam preconceitos em relação às práticas que seus autores consideravam indesejáveis, que julgam em vez de relatar. Na literatura, ao contrário, encontramos os sentimentos envolvidos nas relações à mesa, a memória que perpassa as preferências alimentares, as sensações e sensibilidades relacionadas ao comer. Tudo isso conjugado com a descrição dos costumes, das comidas, das formas de preparo.

Os registros literários nos fazem testemunhas de vivências cotidianas, como saborear uma fruta, passar um café, lambuzar-se de mel, plantar, colher, macerar uma folha, "catar" feijão e arroz, sentir fome, comer demais, acender o lume, aquecer o corpo com um bom aguardente e admirar-se como plantio brotando - dentre tantas outras cenas imagináveis. Refeições solitárias nas madrugadas, saraus, piqueniques, ceias inesquecíveis, banquetes insólitos, velórios e grandes bebedeiras ocuparam milhares de páginas que compõem a história da literatura. À guisa de exemplo, lembro aqui a menção feita por Costa (COSTA, 1998, p. 26-30) acerca de uma publicação da editora Rizzoli, de Milão (Itália), chamada *Letteratura a Tavola,* na qual a autora, Pinuccia Ferrari, compilou fragmentos de romances famosos nos quais há menção de pratos inesquecíveis ou típicos. Nela consta a presença de 24 escritores, dentre eles, nomes da magnitude de Austin, Dickens, Dostoiévski, Stendhal e Tolstói.

Se o comer foi largamente registrado, o não comer também foi objeto de atenção. Para ilustrar o que digo, limitar-me-ei a citar uns poucos exemplos de livros que tratam desse tema, editados no Brasil, todos da geração que urdiu o "romance de 30 do Nordeste"[20], que anunciou as mazelas provocadas pelas grandes questões que perpassaram o cenário socioeconômico brasileiro.

O colapso provocado pela quebra da bolsa de valores de Nova Iorque, a crise cafeeira, a revolução de 1930 e o declínio do Nordeste forjaram uma literatura mais adulta, amadurecida, marcada pela rudeza, por um linguajar mais brasileiro, por um enfoque direto dos fatos, por uma retomada do Naturalismo, que não sacaram do romance nor-

20 Cito aqui como exemplos desse tipo de literatura as obras de José Américo de Almeida, que escreveu "A bagaceira", em 1928, Rachel de Queiroz, que publicou "O Quinze", em 1930, José Lins do Rego, que aparece com "Menino de Engenho", em 1932, Jorge Amado com "Cacau", em 1933, e Graciliano Ramos com "Vidas Secas", em 1938.

destino a liberdade temática e o rigor estilístico. A miséria e a falta de alimento perpassam essas obras, em cujas páginas eram evidenciadas uma visão crítica das relações sociais, a hostilidade do ambiente, as peculiaridades regionalistas, a terra, a cidade, enfim, a vida do homem consumido pelas dificuldades que o meio lhe impõe.

Logo no prefácio de A bagaceira, o escritor José Américo de Almeida, face às mazelas da vida no Nordeste seco e miserável, afirma que "Há uma miséria maior do que morrer de fome no deserto: é não ter o que comer na terra de Canaã". No romance, Lúcio, personagem humana, idealista, sonhadora e apaixonada, "almoçava com o sentido nos retirantes. Escondia côdeas nos bolsos para distribuir com eles, como quem lança migalhas a aves de arribação". Eles, os andarilhos, "fariscavam o cheiro enjoativo do melado que lhes exarcebava os estômagos jejunos. E, em vez de comerem, eram comidos pela própria fome em uma autofagia erosiva". (ALMEIDA, 2008,*passim.*)

Em O Quinze, Raquel de Queiroz fala da falta de chuva e da solidariedade, pois como não chovia, apesar das rezas e dos pedidos feitos de coração, "Conceição e sua avó foram para a cidade, deixando a fazenda. Na cidade, ela ajudava as famílias que chegavam do interior quase mortas, com fome, doentes e sem trabalho, crianças esqueléticas que causavam até hor- ror". A morte, nessa situação, lembra a autora, era um lenitivo, como aquele obtido pelo menino famélico que permaneceu para sempre na estrada, em companhia da cruz feita pelo pai com dois paus amarrados: "Ficou em paz. Não tinha mais que chorar de fome, estrada afora. Não tinha mais alguns anos de miséria à frente da vida, para cair depois no mesmo buraco, à sombra da mesma cruz". (QUEIROZ, 2004,*passim.*)

Em Menino de Engenho, José Lins do Rego mostra as condições precárias que cercam a existência dos desvalidos. Na visita que fez ao sítio do "seu Lucino", Carlinhos pôde observar "na cozinha, uma trempe de ferro com fogo aceso e um pote com água barrenta do rio, que bebiam". Havia lá dois meninos, "[..] como cabritos, sujos e de barriga grande", que subiam em árvores "como macacos". Também é interessante ressaltar as estratégias de sobrevivência para driblar a insegurança alimentar utilizadas pelos meninos pobres, moleques, que, diante dos meninos brancos não se intimidavam, mas experimentavam a força que os fracos às vezes podem exercer sobre os fortes; no caso daqueles, isso era possível graças ao domínio que detinham nas brincadeiras.

Tal imposição, nesse caso, era fatível nas trocas estabelecidas. O narrador lembra que a saída para aqueles aos quais a fome rondava a existência era pedir aos abastados "para furtar coisas da casa-grande para eles: laranjas, sapotis, pedaços de queijo. Trocavam conosco os seu bodoques e os seus piões pelos gêneros que roubávamos da despensa". (REGO, 2003,*passim.*)

Em Vidas Secas, Graciliano Ramos conta a história de uma família brasileira vitimada pelas injustiças sociais; a miséria dos retirantes é narrada e sentida pelo leitor à medida que acompanha a andança muda de quatro pessoas, que além do desalento

e da solidão levam uma cachorra, a Baleia, e um papagaio como companhia. Este fora sacrificado para mitigar a fome que enfraquecia aquelas pessoas; resolveram "[...] de supetão aproveitá-lo como alimento. [...] a fome apertara demais os retirantes e por ali não existia sinal de comida. Baleia jantara os pés, a cabeça, os ossos do amigo, e não guardava lembrança disto". Caminhavam o dia inteiro, "cansados e famintos", mas a expectativa de encontrar alimento movia suas almas. Em uma passagem, Fabiano "avistou um canto de cerca, encheu-o a esperança de achar comida, sentiu desejo de cantar. A voz saiu-lhe rouca, medonha. Calou-se para não estragar força". Não é de estranhar que o papagaio da família fosse estranho, de pouco falar; talvez assim fosse porque convivesse com pessoas em condições sub-humanas de sobrevivência, gente que pouco usava o verbo. Gente que a sociedade embrutece e silencia. Ainda hoje, infelizmente.

Jorge Amado inicia seu romance Cacau com uma nota que diz: "Tentei contar neste livro, com um mínimo de literatura para um máximo de honestidade, a vida dos trabalhadores das fazendas de cacau do sul da Bahia. Será um romance proletário?".

Odylo Costa Filho, em um artigo sobre esse livro, comenta essa nota dizendo: "porque este Jorge fez coisas tão pouco literárias que qualquer outro não faria? Cacau não é um romance proletário; é um clamor humano de desespero [...] e nenhum livro me faz tanto pensar, olhar para mim mesmo e nós, Brasil"[21]. Nesse romance, estão explicitadas as condições adversas às quais estavam submetidos os trabalhadores: "Nós ganhávamos três mil e quinhentos por dia e parecíamos satisfeitos. Ríamos e pilheriávamos. No entanto, nenhum de nós conseguia economizar um tostão que fosse. A despensa levava todo nosso saldo". A dependência de manutenção da vida, da recomposição vital através do alimento, engendrava a escravidão: "a maioria dos trabalhadores devia ao coronel e estava amarrada à fazenda. Também quem entendia as contas de João Vermelho, o despenseiro? Éramos todos analfabetos" .

A fome é "uma coisa esquisita que me dava vontade de chorar e furtar", diz a personagem, que, em uma ida à padaria, experimentou a beleza dos pães e o cheiro deles advindos aliados ao jejum; tal tríade forjou o devaneio, e ele, ali olhando o estabelecimento, diz que pensou "[...] em Jesus multiplicando os pães, mas logo depois não via mais Jesus. Via a fome. A fome com os cabelos de Jesus e os seus olhos suaves. A fome multiplicava os pães, enchia a pastelaria toda, deixando um canto apenas para o empregado". A fome, no entanto, dividia-os de forma desigual: "dava os pães todos aos ricos, que entravam em procissão com notas de cem mil réis nos dedos com anéis, e mostrava um grande pedaço de língua aos pobres, que na porta estendiam os braços secos".

Esses pobres, contudo, eram capazes de invadir a padaria, derrubavam "a imagem da fome e levavam os pães". A coragem dessa alucinação foi arrefecendo e quando o empregado perguntou a ele o que desejava, percebeu que "o suor corria" e que "os ratos, no estômago, roíam, roíam ... ". Enfim, murmura para o empregado: "Me desculpe.

21 Artigo publicado no "Jornal do Commercio", Rio, 1933, cujo fragmento estava na capa da edição desse romance publicada pela editora Record em 2000.

Não quero nada, não". Faminto, o homem caminha pela cidade pequena e sucumbe - que a sociedade faz de mais cruel com aqueles que sofrem não conseguirem manter seu provimento, que é fazê-los, vítimas, sentirem-se ignóbeis, como se deles fosse a culpa das condições de existência a que estão submetidos. O faminto de Jorge Amado rodou "por todas as ruas". "Acostumara-se, por assim dizer, com a fome. Olhava para as raras pessoas que ainda. perambulavam pela cidade, com um ar de espanto". As vezes as pessoas também o olhavam, e ele "sorria confuso, quase core vergonha de ter fome". (AMADO, 2000,*passim*)

Embora - como se pode perceber pelos parcos exemplos apresentados - a fome seja uma temática importante na literatura - matéria que será objeto de outro capítulo deste livro -, desejo aqui retomar o pensamento acerca dos registros que falam do comer e de tudo que o envolve. Farei tal empreitada dividindo os registros encontrados em gêneros distinto para que sejam mais bem evidenciados.

Romance: uma lauta refeição

Segundo o dicionário Houaiss, romance é um escrito em prosa, relativamente longo, "no qual se narram fatos imaginários, às vezes inspirados em histórias reais, cujo centro de interesse pode estar no relato de aventuras, no estudo de costumes ou tipos psicológicos, na crítica social etc." (HOUAISS, 2001, p. 2471.)

Aquelas obras cujo tamanho se encontra entre o romance e o conto são chamadas "novelas". Esse gênero, o romance, não possui raízes greco-latinas e é uma das mais importantes criações artísticas dos tempos modernos.

Na Idade Média, "romance" designou a língua românica, originária do Latim vulgar; posteriormente é que esse termo passou a designar um estilo literário. No século XVI, na Espanha, a Coroa proibiu que fossem levados romances para o Novo Mundo, para não corromper os índios alfabetizados. No entanto, no século XVII, passa a ter uma propagação admirável, e o romance barroco, semelhante ao medieval, é repleto de aventuras extraordinárias e incríveis, como naufrágios, duelos, sequestros, aparições de assombros etc. Até o século XVIII, gozava de pouco prestígio: era considerado um estilo pelo qual apenas se interessavam espíritos fúteis, e ainda que seria capaz de promover agitação passional e adulteração dos costumes. A ascensão da burguesia, no século XVIII, no entanto, promoveu um desenvolvimento muito profundo no romance com o aparecimento de leitores detentores de poder aquisitivo e cultural para consumi-los. O público cansara-se do caráter fabuloso e exigia das obras narrativas mais realidade. Com o aparecimento do Romantismo, o romance sofre um alargamento e uma ampliação do seu público leitor.

A narrativa romanesca hoje se solidificou como uma importante expressão literária, expressando a relação homem-mundo nas mais variadas formas.

A personagem, a ação ou o espaço, de acordo com o grau de importância que possuem dentro do romance, são ele- mentos capazes de caracterizá-lo, Assim, podemos ter o romance de costumes, de cavalaria, histórico, psicológico, policial, regionalista etc. (SILVA, 1991.)

Em todas essas tipologias, podemos ler, nas entrelinhas, paladares, cardápios, costumes e as alterações na forma do homem pensar o ato alimentar, expressas de forma complexa, conjugando o comer e o sentir, pois a literatura é "capaz de abranger aspectos relegados pelos textos de culinária e nutrição, que predominantemente se utilizam de uma análise extremamente técnica, cartesiana, para o conhecimento alimentar". (PINTO, 2000, p. 66)

À guisa de exemplo, apresentarei alguns fragmentos de obras literárias que expressam a afirmativa anterior, como *Gula* do inglês John Lanchester, *A Cidade e as Serras,* do português Eça de Queiroz*, A Festa de Babette*, da dinamarquesa Isak Dinesen*, Como Agua para Chocolate*, da mexicana Laura Esquivel, *Gabriela, Cravo e Canela* e *Dona Flor e seus dois maridos*, do brasileiro Jorge Amado.

Para John Lanchester, um instante alimentar pode mudar os rumos de uma vida. A personagem criada por ele em *Gula*, Tarquin Winot, pessoa sofisticada, excelente *gourmet* conhecedora de história, psicologia, filosofia e botânica, mudou sua forma de relacionar-se com o mundo ao visitar o colégio inglês frequentado por seu irmão e a desprezível refeição servida aos internos.

Não exagero ao dizer que a visita ao meu irmão em St. Botolph (não é o nome real) foi momento decisivo na minha biografia. As banalidades humanas, estéticas e culinárias, fundiram-se naquela revelação negativa de grande impacto, solidificando a suspeita nascente de que minha natureza artística me distinguia e apartava de meus alegados semelhantes: França e não Inglaterra, arte e não sociedade, separação e não imersão, dúvida e exílio e não a certeza simbólica [...] Mais ou menos como se tivesse declarado: os caminhos se bifurcam; segui o menos trilhado e (aqui surgirá um termo importante) "é essa a diferença". (LANCHESTER, 1996, p.18.)

A alma de uma boa preparação culinária é a pitada de um tempero, forte o suficiente para ser sentida e suave bastante para não dominar completamente as papilas, deixando-nos aquele intervalo necessário ao prazer, como aquele que experimentamos no espaço que se edifica entre o acordar em uma manhã ensolarada e o abrir definitivo das cortinas, no qual a luz já se faz presente, mas não toma totalmente o ambiente.

Winot encanta o leitor. Escreve um curioso diário de cozinha, que, além de receitas primorosas, contém pitadas de erudição e perversidade. Mortes "acidentais" se sucedem ao desfrute de suas preparações. Como já disse em outra ocasião, os condimentos letais são seu forte, e o "fraco" do leitor é amá-lo, admirá-lo e tornar-se cúmplice de suas loucuras, desejando ardentemente saber qual seria seu próximo festim e saborear "com água na boca" esse banquete de picardia. Ao ler esse romance, podemos nos intei-

rar da nossa animalidade reprimida, de nossos instintos selvagens, e perceber o duplo, a sombra.

Eça de Queirós, em A Cidade e as Serras, assinala a necessária harmonia do homem com seu meio, com o passado e com seus ancestrais para o desfrute do bem viver e, por que não dizer, do bem comer. Em pleno século XIX, em Paris, vivendo em uma mansão nos Campos Elísios, Jacinto desfrutava de toda tecnologia disponível. Viver era estar em um ambiente urbano, ouvir o ruído das máquinas, frequentar salões e teatros.

Elabora o protagonista inúmeros discursos em prol da supercivilização, mas sua alma prova incessantes frustrações, chegando a uma apatia. A alimentação é espelho da ostenta- ção civilizatória, mas não satisfaz.

> Foi então que ele iniciou em Paris repetindo Heliogábalo, os festins de cor contados na história Augusta; e ofereceu às suas amigas esse sublime jantar cor-de-rosa, em que tudo era róseo, as paredes, os móveis, as luzes, as louças, os cristais, os gelados, os champagnes, e até (por uma invenção da alta cozinha) os peixes, e as carnes, e os legumes, que os escudeiros serviam, empoados de pó rosado, com librés da cor da rosa, enquanto do teto, de um velário de seda rosada, caíam pétalas frescas de rosas ... A cidade, deslumbra- da, clamou - "bravo, Jacinto!". E o meu Príncipe, ao rematar a festa fulgurante, plantou diante de mim as mãos nas ilhargas e gritou triunfalmente: "Hem, que maçada!... " (QUEIRÓS, 1997, p. 96)

Relatos de jantares magníficos estão presentes no romance. Uns inolvidáveis pela excentricidade e outros pelos desastres tecnológicos.

> E o prato agora devido era o peixe famoso da Dalmácia, o peixe de Sua Alteza, o peixe inspirador da festa! [...] o mordomo apareceu, reluzente de suor, e balbuciou uma confidência a Jacinto, que mordeu o beiço, trespassado. O grão-duque emudecera. Todos se entreolhavam, em uma ansiedade alegre. Então o meu Príncipe, com paciência, com heroicidade, forçando palidamente o sorriso: - Meus amigos, há uma desgraça ... Dornan pulou da cadeira: - Fogo? Não, não era fogo. Fora o elevador dos pratos que inesperadamente, ao subir o peixe de Sua Alteza, se desarranjara, e não se movia, encalhado! O grão-duque arremessou o guardanapo. Toda a sua polidez estalava como um esmalte mal posto: - Esta é forte! ... pois um que me deu tanto trabalho! Para que estamos nós aqui então a cear? Que estupidez! E por que não o trouxeram na mão, simplesmente? (QUEIRÓS, 1997, p. 58-59)

Jacinto não encontra água ou comida que o satisfaça[22]. Ao subir as serras e chegar a Tormes, berço de seus antepassados, bebeu a água da fonte, e a simplicidade de uma comida caseira foi capaz de mudar seu destino.

> Desconfiado, provou o caldo, que era de galinha e recendia. Provou e levantou para mim, seu camarada de misérias, uns olhos que brilharam surpreendidos. Tornou a sorver uma colherada mais cheia, mais considerada. E sorriu, com espanto: - "Está bom!". Estava precioso; tinha fígado e tinha moela; o seu perfume enternecia; três vezes, fervorosamente, ataquei aquele caldo. - Também lá volto! - Exclamava Jacinto com uma convicção imensa. - É que estou com uma fome... Santo Deus! Há anos que não sinto esta fome.

22 Em reportagem publicada na revista Veja, em 9 de dezembro de 1998, intitulada Casa de Ferreiro, grandes chefes reconhecem que comida refinada todo dia "enjoa" - como disse Claude Troisgros, pioneiro da culinária francesa no país e dono do Troisgros, um dos melhores restaurantes do Rio de Janeiro - ou "não faz bem para a saúde", como opina Danio Braga, do Locanda Della Mimosa, de Petrópolis (RJ).

Em *A Festa de Babette*, Isak Dinesen mostra como uma ceia preparada com arte satisfaz o paladar e libera os eflúvios da alma. Babette Hersant, antiga cozinheira do *Café Anglais*, o mais aristocrático da França, através da gastronomia empresta felicidade ao mundo, pelo seu desfrute, pensava ela, dependesse de uma inserção na elite. "Eles tinham sido criados e treinados [...] para compreender a grande artista que eu sou. Eu podia fazê-los felizes". (DINESEN, 1986, p. 38.)

Babette participa da Comuna de Paris e se vê obrigada a refugiar-se na Noruega, em uma modesta casa na qual duas irmãs protestantes viviam. Os sabores, mesmo das refeições mais simples, tornam-se diferenciados e sentidos até pelos pedintes que eram atendidos pela família.

Mas o artista necessita criar. Todo o seu ser pulsa e brada até que alcance a plenitude ao exercitar a capacidade criadora. Essa energia foi sendo transmutada por Babbete nessas pequenas obras cotidianas até que, doze anos depois, ela ganha um prêmio vultoso na loteria. O desejo de fazer um jantar ao velho estilo a tomou. A energia dispensada aos "pequenos quadros" que havia pintado todos aqueles anos, com as parcas tintas que possuía, agora seria utilizada para a realização de um "grande painel". Aproximava-se a comemoração do centenário do patriarca da família, em vida fundador de uma seita eclesiástica piedosa. Seus discípulos há muito tempo manifestavam uma conduta ranzinza em relação às falhas passadas, sendo pouco indulgentes e amorosos uns com os outros. Com o avançar da idade, essas mágoas iam-se acumulando, o que inquietava as filhas do criador da coligação.

No jantar, cujo requinte e civilidade nunca haviam sido vistos naquele povoado, nada foi comentado em relação às preparações, como havia sido previamente combinado. Comiam e sentiam, simplesmente, pois temeram que a cozinheira fosse uma maga, capaz de converter alimentos e almas, ao observarem a chegada de ingredientes estranhos, como, por exemplo, uma tartaruga.

Apenas um dos convidados, vindo da França, foi capaz de algo dizer. Mas aquela refeição, ingerida junto com palavras de esplendor que brotavam da alma, que prontamente era silenciada, foi capaz de paulatinamente transformar a intimidade daquelas pessoas, que foram encontrando alamedas de perdão, rastros de paixão e grandes vias para percorrer os caminhos do amor.

Os outros três romances, cada um a seu modo, tratam da questão da sensualidade associada ao ato de comer. Laura Esquivel, em Como água para chocolate, realizou uma paródia da literatura de mulheres, gênero muito comum no século XIX, que no México se chamava *Calendários para señoritas*, e toda mulher que lia era ou havia sido apreciadora ávida do gênero, pois essa era uma forma de conservar e transmitir a cultura entre as mulheres mexicanas. Valdes (VALDES, 1996) lembra que a princípio havia receitas, remédios caseiros, dicas de costura, poemas, ideias para decoração, calendário religioso e exortações morais, e que, por volta de 1880, as histórias de amor urgiram nessas

publicações. A leitura dessas histórias permitia que muitas outras fossem contadas; a circulação de ideias, a criatividade revelada na cozinha, na costura, nos bordados, nas conversas e no contar histórias e as sensações que a tudo isso per- passavam permitiam àquelas mulheres transcender às pressões sociais e expressar-se nas relações amorosas. Tita, a protagonista, vítima da opressão, própria daquele modelo social em que ela, enquanto mulher, estava inserida, transferia suas emoções para as preparações culinárias que realizava. As reminiscências eram acionadas pelos odores emanados das panelas. "Tita gostava de fazer uma grande inalação e viajar junto com a fumaça e o cheiro tão peculiar que percebia nos meandros de sua memória". (ESQUIVEL, 1997, p. 7.)

Em uma trama de sensações, que vão sendo construídas ao longo da novela, o alimento tornase uma metáfora do desejo, e as emoções brotam inesperadamente. Alimento e carne engendram a sensualidade, sentida no corpo que come e que deseja também ser alimento para o amor. Tita podia transubstancializar-se, ser o alimento e o alimento ser ela.

> Ela caminhava até a mesa levando uma bandeja de charão com doces feitos de gemas de ovos quando o sentiu, ardente, queimando-lhe a pele. Voltou a cabeça e seus olhos se encontraram com os de Pedro. Nesse momento compreendeu perfeitamente o que deve sentir a massa de um filhó ao entrar em contato com o azeite fervendo. Era tão real a sensação de calor que invadia todo seu corpo que antes o temor de que, como um filhó, começassem a lhe brotar borbulhas por todo o corpo [...] não pôde sustentar esse olhar. (ESQUIVEL, 1997,p.13.)

As emoções todas, do prazer à tristeza, são transmitidas àqueles que consomem o que ela prepara, e o bolo do casamento da irmã com o amado contém sua angústia, que nele se despeja:

> Alguma coisa estranha acontecia ao seu redor. Uma imensa nostalgia se apossava de todos os presentes enquanto serviam o primeiro pedaço de bolo e inclusive Pedro, sempre tão seguro, fazia um esforço tremendo para conter as lágrimas. E Mamãe Elena, que nem quando seu marido morreu tinha derramado uma lágrima sequer, chorava silenciosamente. (ESQUIVEL, 1997, p. 31.)

Alimentação, paixão e erotismo também perpassam o fazer culinário nas obras de Jorge Amado. *Gabriela, Cravo e Canela* é um exemplo disso. A comida caseira das mãos femininas seduz tanto ou mais que o corpo. Nacib perde a mulher e cozinheira quanto tenta submeter a sensual, alegre e livre Gabriela à sua vontade. As preparações do *Chef de Cuisine*, que ele manda buscar para substituí-la, não agradam. Segundo o Capitão, frequentador do bar, é "Muito bom. Mas não presta!". Molhos sofisticados fazem incógnitos os gêneros e, ao final, segundo o romance, não se sabe se come carne, peixe ou galinha. Nacib curara-se da dor que Gabriela lhe causara como mulher, mas a cozinheira, essa era inesquecível:

> Quando se recordava das noites passadas com ela, era com a mesma saudade mansa com que lembrava a sabedoria de Risoleta, as pernas altas da Regina, uma de antes, os beijos roubados à prima Munira em umas férias em Itabuna. Sem dor profunda no peito, sem ódio, sem amor. Suspirava ainda, mas pela cozinheira inigualável, suas muquecas, os xinxins, as carnes assadas, os lombos, as cabidelas. (AMADO, 1982, p. 338.)

Dona Flor, em seu outro romance, também expressa a relação sexo-alimento. Uma saudade doída toma conta da viúva, a partir da qual sabores e odores ressignificam-se e a própria lembrança de Vadinho. Em meio a uma aula de culinária, ela ensina a receita de muqueca e prazer.

> Ralem duas cebolas, amassem o alho no pilão;/ Cebola e alho não empestam, não, senhoras,/São frutos da terra, perfumados./ Piquem o coentro bem picado, a salsa, alguns tomates,/ A cebolinha e meio pimentão./ Misturem tudo em azeite doce e à parte ponham/ Esse molho de aromes suculento./ (essas tolas acham a cebola fedorenta,/ que sabem elas dos odores puros?/ Vadinho gostava de comer cebola crua/ E seu beijo ardia).
>
> [...]
>
> (Era o prato predileto de Vadinho/ nunca mais em minha mesa o servirei./Seus dentes mordiam o siri mole./Seus lábios amarelos do dendê./Ai. Nunca mais seus lábios./sua língua, nunca mais/ sua ardida boca de cebola crua!) (AMADO, 1982,p. 41.)

A culinária é uma atividade universal, na qual a natureza é transformada em cultura, e os alimentos são bons para comer, mas também para pensar, já nos ensinava Claude Lévi-Strauss. Essa viagem a países e tempos tão díspares, expressos nos romances, trouxe à tona a universalidade das sensações que nos tornam iguais, porque são pertencentes à cultura humana. Sensações que perpassam o nosso imaginário ao comer, comportam a complexidade capaz de fortalecer o elo entre corpo e alma, razão e emoção. O alimento oferta- do e a forma como o é, disse certa vez e aqui repetirei, pode nutrir, sendo uma carícia para a alma, ou flagelar, irrompendo no espírito uma ferida difícil de curar. Ambos os casos servem de ingredientes para o romance.

O verso: olor de cozinha, delicado perfume do sabor[23]

Uma definição simplificada de poesia seria a de que ela "é a expressão do eu". (MOISÉS, 1978, p. 419) Para Morin, ela é mais que isso, e chega a ser mais que a literatura, pois "leva-nos à dimensão poética da existência humana. Revela que habitamos a Terra, não só prosaicamente - sujeitos à utilidade e à funcionalidade -, mas também poeticamente, destinados ao deslumbramento, ao amor, ao êxtase". (MORIN, 2003, p. 45.)

Para Octavio Paz, "a poesia é a Memória feita imagem e esta convertida em voz. A outra voz não é a voz do além-túmulo: é a do homem que está dormindo no fundo de cada homem. Tem mil anos e tem nossa idade e ainda não nasceu. É nosso avô, nosso irmão e nosso bisneto". (PAZ, 1993,p.144-145.)

A memória é a tradução do vivido: "[...] na prosa o artista expressa o objeto com o qual se depara". Nesta "expresão do 'não eu', [...] o sujeito [...] dobra-se para fora de si [ ] importam-lhe os outros eus e a realidade do mundo físico [ ] as personagens [...]

23 Neste tópico, optei por não referenciar os livros nos quais os poemas se encontram, uma vez que foram retirados de compilados antigos os quais organizei somente pelo nome do autor; contudo, todos eles são de fácil acesso pela Internet, bastando ao leitor inserir no campo da pesquisa um pequeno verso. Poderia tê-lo feito aqui, no entanto, preferi não o fazer, porque o leitor, ao realizar as buscas dos que aqui estão, encontrará gratas surpresas em um variado número de páginas que oportunizam as mais diferentes viagens pelo universo literário.

são os outros, (MOISÉS, 1978, p. 419-20.) ao contrário da poesia", na qual o ser sente e ao sentir necessita revelar ao mundo o senti- mento sentido. Considero relevante aqui lembrar a afirmação de Becquer de que "todo mundo sente. Mas só a alguns é dado guardar como um tesouro a memória viva do que sentiram. Penso que estes são os poetas. Mais ainda: penso que o são unicamente por isso". (BECQUER apud CHIAMPI, 1991, p.193.)

Mas não basta sentir e traduzir o que se viveu em palavras para consumar o texto poético: é necessário rememorar o sentido e associá-lo ao devaneio. Como bem expressou Gaston Bachelard, (BACHELARD, 2001, p. 114.) essa mescla alicerça o fazer poético.

"Pelo poder da linguagem, a poesia nos põe em comunicação com o mistério, que está além do dizível". (MORIN, 2003, p. 45.) Alcançar esse "além do dizível", que faz parte da alimentação humana, é uma tarefa que a poesia tem desempenhado.

A expressão dos sentimentos, desse "eu" interior que come e quando come sente; esse sentido pode ser degustado em inúmeros poemas. Cito, à guisa de exemplo dessa mescla memória-devaneio, alguns momentos nos quais a alimentação fez parte desse mote criador. Tomo fragmentos de Fernando Pessoa - um dos maiores poetas da língua portuguesa, nascido em Lisboa, em 1888, e que lá também se despediu deste mundo, em 1935 - para iniciar tal empreitada. Uma de suas *personas*, o heterônimo Álvaro de Campos, engenheiro naval (por Glasgow), nascido em Tavira, em 15 de outubro de 1890, e que viajou pelo Oriente, foi o "criador" de três poemas que aqui destaco: Tabacaria, Dobrada à moda do Porto e Aniversário. São poemas da terceira etapa na criação do heterônimo, batizada por "Fase Pessimista", a qual se estendeu de 1916 a 1935, ano da morte de Pessoa. Essa etapa é marcada pela dimensão da solidão interior face à vastidão do Universo exterior, pela descrença em relação a tudo, pela oposição sonho/realidade, por uma marcada nostalgia da infância, na qual um forte regresso das memórias de sua puerícia é assinalado, e ainda por uma acentuada consciência de que ficou só e está abandonado ao mundo.

Em Aniversário, o poeta eterniza as dores que temos pelas perdas que acumulamos ao viver. A alegria existia "No tempo em que festejavam o dia dos meus anos/ Eu era feliz e ninguém estava morto", e o presente é a identidade moldada pela recordação e a falta: "O que eu sou hoje (e a casa dos que me amaram treme através das minhas lágrimas)/ O que eu sou hoje é terem vendido a casal É terem morrido todos". O desejo de ter de volta o tempo perdido é traduzido no sonho de "Comer o passado como pão de fome, sem tempo de manteiga nos dentes!". A felicidade - comida, degustada pela magia da comensalidade - também chega forte à recordação: "A mesa posta com mais lugares, com melhores desenhos na loiça com mais copos/ O aparador com muitas coisas - doces, frutas, o resto na sombra debaixo do alçado - / As tias velhas, os primos diferentes, e tudo era por minha causal No tempo em que festejavam o dia dos meus anos".

Em *Tabacaria*, o poeta volta a tocar na infância, e a alimentação também aparece como pano de fundo para a expressão do prazer, fruto do não muito pensar. Os homens, “Escravos cardíacos das estrelas,/ Conquistamos todo o mundo antes de nos levantar da cama;/ Mas acordamos e ele é opaco”. À menina, o poeta diz para que aproveite o prazer que só a inocência pode ajudar a desfrutar: “Come chocolates, pequena;/ Come chocolates!”. Os ensinamentos para o espírito, que valem a pena, diz ele, estão nas docerias. “Olha que não há mais metafísica no mundo senão chocolates./ Olha que as religiões todas não ensinam mais que a confeitaria”. A tristeza da inocência perdida, da fantasia jogada ao léu, volta à tona quando reafirma “Come, pequena suja, come!/ Pudesse eu comer chocolates com a mesma verdade com que comes!/ Mas eu penso e, ao tirar o papel de prata, que é de folha de estanho,/ Deito tudo para o chão, como tenho deitado a vida”. Sabe o poeta que viver sua vida em uma inconsciência plena já lhe é impossível. A ele só resta fazer poemas.

Em Dobrada à moda do Porto, ele faz da ida a um restaurante “fora do espaço e do tempo” a tradução do vácuo da despersonificação e da falta de amor sentida na vida adulta, reforçando mais uma vez aquele vazio e desolamento esboçados em *Aniversário*, enfatizando, mais uma vez, a ideia de que é na meninice que mora a alegria: “Sei muito bem que na infância de toda a gente houve um jardim/ Particular ou público,; ou do vizinho./ Sei muito bem que brincarmos era o dono dele./ E que a tristeza é de hoje”. Nessa poesia, aquele “eu” carente, que sofre com a falta de amor, é visto com a mesma inadequa- ção que pode haver em consumir um prato tradicional português, quente, em uma temperatura inadequada: “Serviram-me o amor como dobrada fria./Disse delicadamente ao missionário da cozinha/ Que a preferia quente,/ Que a dobrada (e era à moda do Porto) nunca se come fria./ Impacientaram-se comigo”. “Nunca se pode ter razão, nem num restaurante”. E arremata o desencantamento ao dizer: “Mas, se eu pedi amor, porque é que me trouxeram! Dobrada à moda do Porto fria?/ Não é prato que se possa comer frio./ Não me queixei, mas estava frio,! Nunca se pode comer frio, mas veio frio”.

Outro poeta que também expressou seus sentimentos mais íntimos relacionados ao comer em seus poemas foi o brasileiro Carlos Drummond de Andrade. Nascido em Itabira, Minas Gerais, em 1902, já era colaborador do Diário de Minas em 1921. Em 1925, diplomou-se em Farmácia, profissão que não exerceu. O nome de Drummond está conexo ao melhor que há na poesia brasileira. Dono de uma obra grandiosa e de qualidade exemplar, para nela submergir, e, principalmente, senti-la, a melhor forma é ler o maior número possível de poemas seus.

Leda Maria Lage Carvalho, (LAÇOS DE FAMÍLIA, 2010.) estudiosa da poesia de Drummond, realizou uma pesquisa na qual o foco de inteesse era como as relações familiares de Drummond apareceram em sua poesia. Estudou 35 livros do escritor itabirano, e o poema A Mesa foi a base para toda sua pesquisa, pois nele estão reunidos o pai, a mãe e os 13 irmãos do poeta - embora oito deles tenham falecido ainda recém-nascidos e

por isso apareçam na forma de anjos -, para desfrutar um jantar imaginário para comemorar o nonagésimo aniversário do patriarca. Sá Maria, ex-escrava que trabalhou para a família durante 50 anos, também é referenciada, pois, sendo uma mulher de sensibilidade, foi uma pessoa importante na formação do poeta, em cuja infância preferia ler livros e nuvens em vez de entregar-se a brincadeiras violentas. Ela sabia acolhê-lo e preservar sua sensibilidade, engendrando ainda respostas existenciais em suas dores, como no caso da morte dos irmãos, diz a escritora.

Como dizia Tolstói, "Se queres ser universal, começa por pintar a tua aldeia". A grandeza da obra de Drummond está em grande parte, como em toda literatura de peso, na capacidade de falar de si, de Itabira, alcançando sentimentos e anseios próprios da humanidade e que podem estar em qualquer lugar, em qualquer um de nós. Em A Mesa, a família descrita é a universal. O afeto se estende à humanidade. Alguns chegam a dizer que esse é o melhor poema da literatura universal sobre o tema.

Na mesa, embora o menu seja tipicamente local ("Ai, grande jantar mineiro/ que seria esse ... Comíamos"), o ato de comer, ali, junto com a família, está perpassado por valores e ações que transcendem Itabira e são típicas de todas as famílias do mundo a festejar. Comer seria uma escusa, pois "comer abria fome,/e comida era pretexto./E nem mesmo precisávamos/ ter apetite, que as coisas/ deixavam-se espostejar".

A comensalidade própria dos dias de festa é enaltecida pelo poeta "em torno da mesa larga,/ largavam as tristes dietas,/ esqueciam seus tricotes,/ e tudo era farra honesta/ acabando em confidência". O beber une aqueles que desfrutam do jantar e faz abrir a guarda, permitindo a aproximação: "Beber é pois tão sagrado/ que só bebido meu mano/ me desata seu queixume,/ abrindo-me sua palma?". A amplitude dessa comensalidade desfrutada é expressa na construção hiperbólica, pois "Agora a mesa repleta/ está maior do que a casa" .

A alegria, as preparações em abundância e a bebida não prescindiam da aprimorada apresentação da mesa, típica dos festins: "porque, com riso na boca,/ e a média galinha, o vinho/ português de boa pinta,/ e mais o que alguém faria/ de mil coisas naturais/ e fartamente poria/ em mil terrinas da China".

As raízes culturais, a mescla que forjou nossa cultura alimentar, também são ressaltadas: "Sorver, papar: que comida/ mais cheirosa, mais profunda/ no seu tronco luso -árabe,/ que a todos nos une em um/ que a todos nos une em um/ tal centímano lutão,/ parlapatão e bonzão!". Os costumes, a etiqueta, também nesse momento de compartilhamento da alegria ao redor da mesa, são ultrajados, como é típico nos dias de festa: "Falamos de boca cheia,/ xingamo-nos mutuamente,! rimos, ai, de arrebentar".

A lembrança de que mãos hão preparado aquele mo- mento e que uma delas mais que nada era luz, para o poeta: "Oh que ceia mais celeste/ e que gozo mais do chão/ Quem preparou? [...] quem se apagou? quem pagou/ a pena deste trabalho?/ Quem foi a mão invisível/ que traçou este arabesco/ de flor em torno ao pudim,/ como se traça

uma auréola?". Seria ela, a mãe, "que branca,/ mas que branca mais que branca/ tarja de cabelos brancos/ retira a cor das laranjas,/ anula o pó do café,/ cassa o brilho aos serafins?/ quem é toda luz e é branca?"

Por fim, o valor daquela união cunhada pelo desejo que todos os filhos têm de ter a mesa completa, como fora um dia, encerra o poema, em que os pais: "Estais acima de nós,/acima deste jantar/ para o qual vos convocamos/ por muito - enfim - vos queremos/ e, amando, nos iludirmos/ junto da mesa/ vazia".

As mães foram muitas vezes cantadas por Drummond: "Fosse eu Rei do Mundo,/ baixava uma lei:/ Mãe não morre nunca,/mãe ficará sempre/ junto de seu filho/ e ele, velho embora,/será peque nino/ feito grão de milho", diz ele em Para sempre. Em Às Mães, revela a peculiaridade do sabor do preparo materno: "Aquele doce que ela faz quem mais saberia fazê-lo?/Tentam. Insistem, caprichando./Mandam vir o leite mais nobre./ Ovos de qualidade são os mesmos,/ manteiga, a mesma,/ iguais açúcar e canela./ É tudo igual./ As mãos (as mães?)/ são diferentes".

Em outros poemas de Drummond também se pode ver a presença da alimentação. *Em Nosso Tempo*, a vida agitada é traduzida pela hora do almoço nas grandes cidades:

> Escuta a hora formidável do almoço na cidade. Os escritórios, num passe, esvaziam-se.
> As bocas sugam um rio de carne, legumes e tortas vitaminosas.
> Salta depressa do mar a bandeja de peixes argênteos!
> Os subterrâneos da fome choram caldo de sopa,
> Olhos líquidos de cão através do vidro devoram teu osso.
> Come, braço mecânico, alimenta-te, mão de papel, é tempo de comida
> Mais tarde será o de amor.

E, na hora de falar de amor, também é a alimentação que serve como mote para o poeta, assim como para falar de alimentação o sexo serviu como mote para Câmara Cascudo, que, na frase inaugural de *História da Alimentação no Brasil*, relembra a afirmativa de Schiler de que "toda existência humana decorre do binômio Estômago e Sexo. A Fome e o Amor governam o mundo". (CASCUDO, 2004, p. 17.) Drummond nos brinda com uma invejável *Receita para não engordar sem necessidade de ingerir arroz integral e chá de jasmin*". (ANDRADE, 2008.)

> Pratique o amor integral
> uma vez por dia
> desde a aurora matinal
> até a hora em que o mocho espia.
> Não perca um minuto só
> neste regime sensacional.
> Pois a vida é um sonho e, se tudo é pó,
> que seja pó de amor integral.

Carlos Drummond também tomou a alimentação como tema em passagens por outros gêneros literários, como no conto Sorvete e na crônica *Milho cozido*.

Uma poeta, também mineira, que enveredou várias ve- zes pelo tema da alimentação é Adélia Prado. Nasceu em 1935 em Divinópolis, uma cidade de aproximadamente 200.000 habitantes, e toda a vida lá esteve vivendo. Em sua poesia, temas recorrentes da vida de província são abordados - a arrumação da cozinha feita pela moça, a missa, certo aroma do bosque, vizinhos, as pessoas que lá habitam.

No dia a dia, o viver é construído, e a consciência desse estar no mundo e de transformá-lo através de gestos retomados a cada dia, também. Para a poeta, o cotidiano é a própria condição da literatura, dele vai tecendo seus escritos, e esse mundo particular vai alcançando dimensões universais e sendo comi- do por ela com desejo: “Não quero faca, nem queijo. Quero a fome”.

A menina, orientada pela mãe ou dividindo com ela suas angústias, aparece em muitos momentos relacionados com o comer, com a vida cotidiana, os pequenos ensinos etc.

A alimentação do corpo, e da sensibilidade, é o que vemos no poema *Solar.* “Minha mãe cozinhava exatamente:/ arroz, feijão, molho de batatinhas./ Mas cantava”.

Essa mesma mulher, capaz de gestos cotidianos e delicados, aparece em *Ensinamento*:

> Minha mãe achava estudo
> a coisa mais fina do mundo.
> Não é.
> A coisa mais fina do mundo é o sentimento.
> Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,
> ela falou comigo: “Coitado, até essa hora no serviço pesado”
> Arrumou pão e café, deixou tacho no
> fogo com água quente.
> Não me falou em amor.
> Essa palavra de luxo.

Em *A boca*, surge a temática da gula: “Gosto tanto de feijão com arroz/ Meu pai e minha mãe que se privaram/ da metade do prato para me engordar/ sofreram menos que eu./ Pecaram exatos pecados,/ voz nenhuma os perseguiu./ Quantos sacos de arroz já consumi?/ Ó Deus, cujo reino é um festim,/ a mesa/ dissoluta me seduz,/ tem piedade de mim”.

E *A menina do olfato delicad*o, por sua vez, revela o mundo da anorexia, que segundo Camporesi traduz “um irresistível desejo de provar dos prazeres perversos da agonia, antecipando voluntária e progressivamente o momento da decomposição final?. (CAMPORESI, 1987,p. 29.)

> Quero comer não, mãe
> (no canto do fogão o caldeirão esmaltado)
> quero comer não, mãe

(arroz com feijão, macarrão grosso)
quero comer não, mãe
(sem massa de tomate)
quero comer não, mãe
(com gosto de serragem)
quero comer não, mãe
(com cheiro de carbureto)
quero comer não,
(vi um gato no caminho, fervendo de bicho)
quero comer não, mãe
(quando inaugurar a luz elétrica e o pai
consumir com o gasômetro, eu como).

Vamos ficar no escuro, mãe. Põe lamparina,
põe gasômetro não, o azul dele tem cheiro,
o cheiro entra na pele, na comida, no
pensamento
toma a forma das coisas. Quando a se-
nhora tem
raiva sem xnigar é igual a ruindade do
gasômetro
a azuleza dele. Vomi-
to mãe. Vou comer agora não.
Vou esperar a luz elétrica.

O cotidiano da cidade é também marcado pelo ato alimentar compartilhado, criando uma imagem que, segundo ela, terá a memória e o sentimento como guardiões. Em *Pra comer depois*, conta:

Na minha cidade, nos domingos de tarde,
as pessoas se põem na sombra com faca e
laranjas. Tomam a fresca e riem do rapaz de bi-
cicleta,
a campainha desatada, o aro enfeitado de
laranjas:
"Eh bobagem!"
Daqui a muito progresso tecno-ilógico,
quando for impossível detectar o domingo
pelo sumo das laranjas no ar e bicicletas,
em meu país de memória e sentimento,
basta fechar os olhos:
é domingo, é domingo, é domingo.

A sensualidade também é um mote para falar de comida. *Confeito* traz o desejo lúbrico associado à beleza do preparo: "Quero comer bolo de noiva,/ puro açúcar, puro amor carnal/ disfarçado de corações e sininhos:/ um branco, outro cor-de- rosa,/ um branco, outro cor-de-rosa". E em *Casamento* a magia da preparação culinária mesclada

com o desejo expresso nos toques sutis, nos gestos mais finos, é capaz de levar o leitor a esse universo sensual que é a cozinha:

> Há mulheres que dizem:
> Meu marido, se quiser pescar, pesque,
> mas que limpe os peixes.
> Eu não. A qualquer hora da noite me levanto,
> ajudo a escamar, abrir, retalhar e salgar.
> E tão bom, só a gente sozinhos na cozinha,
> de vez em quando os cotovelos se esbarram,
> ele fala coisas como “este foi difícil”
> “prateou no ar dando rabanadas”
> e faz o gesto com a mão.
> O silêncio de quando nos vimos a primeira vez
> atravessa a cozinha como um rio profundo.
> Por fim, os peixes na travessa,
> vamos dormir.
> Coisas prateadas espocam:
> somos noivo e noiva.

Cora Coralina é outra poeta na qual o comer ocupa seus versos. Nascida em Goiás, em 1889, era uma mulher simples, doceira de profissão, que produziu uma poesia rica em motivos do cotidiano do interior brasileiro. Apesar da pouca escolaridade, pois estudou apenas quatro anos - vivência essa que serviu de mote para um lindo poema chamado *A escola da mestra Silvina*, no qual conta o cotidiano daquele educandário -, escreveu seus primeiros textos já aos catorze anos de idade. Quando ficou viúva, para manter seus quatro filhos, exerceu a atividade de doceira. Publicou seu primeiro livro pouco tempo antes de completar 76 anos de idade. Carlos Drummond de Andrade publicou uma carta, dirigida à poeta, ainda desconhecida então, na qual dizia: “Não tendo seu endereço, lanço essas palavras ao vento, na esperança que ele as deposite em suas mãos [...] Seu livro é um encanto, seu lirismo tem a força e a delicadeza das coisas naturais”. Foi agraciada com o título de intelectual do ano e contemplada com o Prêmio Juca Pato da União Brasileira dos Escritores em 1983, e faleceu dois anos depois.

Em *Conclusões de Aninha*, a autora mostra as desigualdades sociais e o caráter emergencial que perpassa a vida daqueles que vivem em condições sofríveis de existência. Fala das duas posturas possíveis, ao comparar a ajuda indiferente e a atenção sensível exclusiva, esboçadas pelo casal, cada um a seu modo:

> O homem ouviu. Abriu a carteira tirou uma cédula,
> entregou sem palavra.
> A mulher ouviu. Perguntou, indagou, especulou, aconselhou,
> se comoveu e disse que Nossa Senhora havia de ajudar
> E não abriu a bolsa.
> Qual dos dois ajudou mais?
> [...]

A necessidade de ação imediata diante do infortúnio alheio é explicitada por ela quando analisa, poética e ironicamente, os discursos fáceis, proferidos por aqueles que se encontram em situações mais aprazíveis:

> [...]
> "A quem te pedir um peixe, dá uma vara de pescar."
> Pensando bem, não só a vara de pescar, também alinhada,
> o anzol, a chumbada, a isca, apontar um poço piscoso
> e ensinar a paciência do pescador. Você faria isso, Leitor?
> Antes que tudo isso se fizesse
> o desvalido não morreria de fome? Conclusão:
> Na prática, a teoria é outra.

Em *Eu voltarei,* a poeta fala de um ciclo vital, de um eterno retorno, e coloca no trigo o grande mote para esse eterno retorno e essa perpetuação renascerem, evidenciados no pão e no ofício de padeiro, profissão que Marcel Proust, em carta publicada no jornal *L'Intransigeant,* dizia também querer exercer, caso acabasse o papel no mundo.

> [...]
> Seremos padeiros e teremos padarias.
> Muitos filhos à nossa volta.
> [...]
> Seremos alegres e estaremos sempre a cantar.
> Nossas panificadoras terão feixes de trigo enfeitando suas portas,
> teremos uma fazenda e um Horto Florestal.
> [...]
> Meus filhos plantarão o trigo e o milho, e serão padeiros.
> Terão moinhos e serrarias e panificadoras. Deixarei no mundo uma vasta descendência de homens
> e mulheres, ligados profundamente
> ao trabalho e à terra que os ensinarei a amar.
> E eu morrerei tranquilamente dentro de um campo de trigo ou
> milharal, ouvindo ao longe o cântico alegre dos ceifeiros.
>
> Eu voltarei ...
> A pedra do meu túmulo
> será enfeitada de espigas de trigo e cereais quebrados
> minha oferta póstuma às formigas que têm suas casinhas subterra
> e aos pássaros cantores
> que têm seus ninhos nas altas e floridas frondes.
> Eu voltarei ...

Em *Aninha e suas pedras,* a poeta enaltece o exercício de reconstrução de si, a reinvenção do sujeito, que segundo o poema pode ser operada com gestos simples e importantes como, inclusive, cozinhar: "Recria tua vida, sempre, sempre. Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça". Em *Antiguidades,* também expressa a importância do cozinhar e comer preparações especiais e o poder que também perpassa a alimentação através das normas que se impõem aos integrantes de uma família.

Quando eu era menina bem pequena,
em nossa casa,
certos dias da semana se fazia um bolo,
[...]
Eu era menina em crescimento. Gulosa,
abria os olhos para aquele bolo
[...]
A gente mandona lá de casa cortava aquele bolo
com importância.
Com atenção. Seriamente.
Eu presente.
Com vontade de comer o bolo todo.
[...]
Minha irmã mais velha
governava. Regrava.
Me dava uma fatia,
tão fina, tão delgada ...
E fatias iguais às outras manas.
E que ninguém pedisse mais !
[...]
E o bolo inteiro,
quase intangível,
se guardava bem guardado,
com cuidado,
num armário, alto, fechado,
impossível.
[...]
Destinava-se às visitas da noite,
certas ou imprevistas.
Detestadas da meninada.
Criança, no meu tempo de criança,
não valia mesmo nada.
A gente grande da casa
usava e abusava
de pretensos direitos
de educação.
Não poupava as crianças.
Mas, as visitas ...
- Valha-me Deus! ...
As visitas ...
Como eram queridas,
[...]
Era gente superenjoada.
[...]
Antiguidades ...

Até os nomes, que não se percam:
[...] D. Milécia, sempre às voltas

com receitas de bolo, assuntos
de licores e pudins.

[...] o pessoal da casa,
como era de bom-tom,
se revezava fazendo sala.
Rendidos de sono, davam o fora.
No fim, só ficava mesmo, firme,
minha bisavó.
[...]
De manhã cedo
quando acordava,
estremunhada,
com a boca amarga,
- ai de mim-
via com tristeza,
sobre a mesa:
xícaras sujas de café,
pontas queimadas de cigarro.
O prato vazio, onde esteve o bolo,
e um cheiro enjoado de rapé.

Em *Poema do Milho*, ela revela toda a beleza do plantio desse cereal, sua beleza e sua importância na vida social, nas brincadeiras: “Milho .../Punhado plantado nos quintais./ Ta- lhões fechados pelas roças [...] Milho quebrado, debulhado/ na festa das colheitas anuais./ Milho empaiolado./ abastança tranquila/ do rato,/ do caruncho./ do cupim./ Palha de milho para o colchão./ Jogada pelos pastos./ Mascada pelo gado./ Trançada em fundos de cadeiras. [...] Balaio de milho trocado com o vizinho/ no tempo da planta./ ‘- Não se planta, nos sítios, semente da mesma terra’. [...] planta de milho na lua nova./ Sistema velho colonial./ Planta de enxada./ Seis grãos na cova,/ quatro na regra, dois de quebra./ Terra arrastada com o pé,/ pisada, incalcada, mode os bichos.! [...] Camisa de ris- cado, calça de mescla! Vai, vem .. .! golpeando a terra, o plantador./ [...] Cavador de milho, que está fazendo?/ A que milênios vem você plantando./ Capanga de grãos dourados a tiracolo./Crente da Terra, Sacerdote da terra./ Pai da terra./ Filho da terra./ Ascendente da terra./ Descendente da terra./ Ele; mesmo; terra./ Planta com fé religiosa./ Planta sozinho, silencioso./ Cava e planta. [...]/ Ritual de paz./ Em qualquer parte da Terra/ um homem estará sempre plantando, recriando a Vida./ Recomeçando o Mundo./ E vem a perseguição:/ o bichinho anônimo que espia, pressente./ A formiga-cortadeira - quen- quém./ mal aponta./ O cupim clandestino/ roendo, minando,/ só de ruindade./ E o milho realiza o milagre genético de nascer:/ Germina. Vence os inimigos,/ Jesus e São João/ desceram de noite na roça,/ botaram a bênção no milho,/ E veio com eles/ uma chuva maneira, criadeira, fininha, [...] abençoando/ a infância do milho./ O mato vem vindo junto,/ Sementeira./ As pragas todas, conluiadas. [...] Pac ... Pac ... Pac .. ./ a enxada canta./ Bota o mato abaixo. [...] ‘O mio tá bonito .. .’ [...] - Conversam

vizinhos e compadres. [...] 'Do chão ao pendão, 60 dias vão'. [ ] Milho embandeirado/ bonecando em gestação./ - Senhor! Como a roça cheira bem/ [...] Bonecas de milho túrgidas,/ negaceando, se mostrando vaidosas, [...] - Cabeleiras soltas, lavadas, despenteadas ... [...] - O milharal é desfile de beleza vegetal. [...] Cabelos compridos, curtos,/ queimados, despenteados./ xampu de chuvas .. ./ Fragrâncias novas no milharal./- Senhor, como a roça cheira bem/ ... [...] Uma fragrância quente, sexual/ invade num espasmo o milharal./ A boneca fecundada vira espiga./ Amortece a grande exaltação. [...]/ Montes de milho novo, esquecidos,/ [...] Bandeiras perdidas na fartura das colheitas. [...] 'Não andeis a respigar' - diz o preceito bíblico [...] O grão que cai é o direito da terra./ A espiga perdida - pertence às aves [...] que têm seus ninhos e filhotes a cuidar./ Basta para ti, lavrador,/ o monte alto e a tulha cheia./ Deixa a respiga para os que não plantam nem colhem/ - O pobrezinho que passa./ - Os bichos da terra e os pássaros do céu".

Poetas falam do "eu", mas esse eu se reverbera em nosso ser quando com eles sentimos o peso da anomia, a saudade de um passado perdido, os sabores provados, o gosto da comida da mãe, o roçar de gestos amorosos na cozinha e tantas outras delicadezas. Comer poesia, embriagar-se com seu olor é um bálsamo, refeição que deveríamos provar pelo menos uma vez ao dia. Parafraseando Cora Coralina, eu diria: Senhor! ... Como a *poesia* cheira bem!

O conto e a crônica: comida rápida para quem tem pressa?

Uma das formas para se classificar os gêneros literários é diferenciá-los quanto à forma como o escritor se relaciona com o leitor. "Possuem relação direta com o leitor os autores que escrevem ensaios; crônicas; discursos; cartas; apólogos; máximas; diálogos; memórias. A relação indireta é estabelecida nos contos; novelas; epopéias; romances; gêneros narrativos, líricos e dramáticos". (SOUZA, 2010.)

Conto e crônica são textos literários curtos. O conto é de difícil definição. Narrativa breve, densa e intensa, diversos autores arriscaram defini-lo, chegando a variadas composições, a maioria vaga, como a que alcançaram Mário de Andrade, ao afirmar ser esse tipo de texto "tudo aquilo que o autor quiser chamar de conto", e Edgar Allan Poe, ao dizer que conto era um texto narrativo que poderia ser lido de uma vez só em, no máximo, uma hora. Por ser resumido, sintético, absorvente e capaz de comunicar - sucinta e rapidamente - sentimentos, emoções e ações, o conto tem se transformado em um gênero importante na contemporaneidade, pois é adequado ao homem moderno, que dedica alguns minutos à sua leitura, desfrutando de curtos momentos intensos e prazerosos em meio a seu corrido cotidiano. A Internet tem propiciado a difusão maior desse gênero, e os contos curtos e curtíssimos têm ganhado cada dia mais espaço. É bom esclarecer, contudo, que um conto breve é de produção complexa e difícil, pois deverá compilar sentimentos e emoções em poucas frases ou mesmo em uma só. Julio Cortázar, contista argentino, "afirmava que o conto excepcional não é aquele que traz

algo de extraordinário ou anormal, senão aquele que consegue tornar-se inesquecível para o leitor principalmente pela sua qualidade literária". (DUCLÓS, 2010.)

A crônica, gênero literário que se desenvolveu na Europa, em sua origem era uma narração de fatos históricos. Deriva do latim, *chronica* (descrição dos acontecimentos em conformidade com a ordem cronológica), e essa concepção se manteve até a época medieval e renascentista. No século XIX, com o advento da imprensa, a crônica foi um gênero propício aos jornais, e textos desse gênero eram publicados no rodapé dessas publicações. Da mesma forma ocorreu no Brasil, mas a crônica brasileira tomou outra dimensão, afastando-se do cará- ter documentário europeu, assumindo um caráter mais literário, com linguagem leve, abarcando a poesia, o lirismo, a fantasia e o humor. Hoje podem ser classificados como crônica uma análise crítica (que pode ser tendenciosa, mas não agressiva), um comentário ou uma descrição de eventos, sejam eles oriundos da realidade ou da imaginação. É um texto com tom jornalístico no qual o cronista emite uma visão subjetiva, pessoal e mesmo crítica, que fala sobre um tema atual, sem excluir o saudosismo.

Diversos escritores brasileiros de renome escreveram crônicas: Machado de Assis, Rubem Braga, Rachel de Queiroz, Fernando Sabino, Carlos Drummond de Andrade, Paulo Mendes Campos, Clarice Lispector. Apesar de que,

> Mesmo para os próprios cronistas, a crônica é tida como um gênero menor em relação aos outros gêneros literários. Em *Escrever para jornal e escrever livro,* publicado em 29 de julho de 1972, Clarice afirma: [...] *em um jornal nunca se pode esquecer o leitor, ao passo que no livro fala-se com maior liberdade, sem compromisso imediato com ninguém. Ou mesmo sem compromisso nenhum* [...] *não há dúvida de que eu valorizo muito mais o que escrevo em livros do que o que eu escrevo para jornais.* [...] Clarice Lispector, citada por Dimas, afirma: *Talvez nem escrevesse em jornal se não tivesse necessidade.* A autora faz uma queixa semelhante a esta na crônica *Anonimato,* publicada em 10 de fevereiro de 1968: *Aliás, eu não queria mais escrever. Escrevo agora porque estou precisando de* dinheiro. (SOUZA, 2010,passim.)

Sem querer entrar no mérito da motivação dos escritores para redigir suas crônicas, o fato é que muitas delas são pérolas da literatura, assim como muitos contos. À guisa de petisco, limitar-me-ei aqui a citar nomes de crônicas e contos, ou seja, textos curtos em prosa, íntimos e densos, nos quais a temática da alimentação foi tocada, para provocar o leitor, vi- vente contemporâneo apressado, a saborear esses escritos que são verdadeiros «beijinhos de coco», simplesmente deliciosos, inigualáveis e inesquecíveis. De Clarice Lispector, vem o deleite provocado pelas leituras de O *Lanche, Uma Galinha, A Repartição dos Pães, Crônica social* e *Uma história de tanto amor*. São hilariantes O *fígado indiscreto* e *De como quebrei a cabeça da mulher do Melo,* de Monteiro Lobato, assim como *Um pesadelo americano,* de Nelson Motta, e *Exigências da vida moderna* de Luís Fernando Veríssimo; de Carlos Drummond de Andrade, vem a candura em *Sorvete e Milho cozido.* O *peru de Natal,* de Mário de Andrade, traz saudade e prazer. *Na escuridão miserável,* de Fernando Sabino, há a reflexão sobre os desvalidos, e O *doce de Tereza,* de Flávia Savary, que fala de outras formas de abandono, é de uma ternura sem igual.

Espero que essa pequena “entrada”, aqui servida, promova o desejo de saborear a refeição completa, dia a dia, compondo um prato, que mesmo sendo um “sanduíche”, coisa rápida, seja composto de alimentos integrais, como é a boa literatura, seja a qual gênero pertença.

O gênero autobiográfico: para raspar o tacho, buscar, fazer e contar história

Conceição Almeida, em uma de suas publicações, metamorfoseia o aforismo “manda quem pode, obedece quem tem juízo”, enunciando-o de outra forma: “solicita quem tem sabedoria, empresta adesão quem é curioso e atrevido. (ALMEIDA,1997,p.25.) Inicio esta última parte de meu escrito fazendo minhas suas palavras.

Desejo aqui solicitar que o entusiasmo pela leitura - que, tenho certeza, aqueles que chegaram até esta parte do texto já trazem (se é que antes não o tinham), como fruto do encantamento provocado pela boniteza dos fragmentos literários aqui reunidos - seja levado ao encontro da curiosidade e o atrevimento que moram em cada ser, e que seja prestada adesão ao convite para que cada um se transforme em um escritor de suas vidas, de seu olhar para o mundo. Que conte sua própria história e elabore sua autobiografia, em especial, a alimentar, antes de agir como educador nutricional. Lembro aqui Nóvoa, quando diz: “No caminho da formação, a utilização da metáfora da ‘placa de sinalização’ - que indica o caminho sem jamais o ter percorrido - é manifestamente inadequada e até deontologicamente criticável”. (NÓVOA, 1988, p.127.)

Ou seja, como poderemos estar à vontade para “invadir” a história alimentar alheia sem que antes tenhamos feito um exercício reflexivo sobre a nossa. E que maneira seria mais agradável de realizá-la que exercitando a escrita, elaborando metáforas, fazendo da própria vida uma obra de arte?

Morin cita Garm Hadj para nos lembrar que:

> 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 cavernasme 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 indifereça, ardores de astro em chamas, ímpetos de ódio, débeis anomalias, relâmpagos de lucidez, tempestades furiosas. (GARM *apud* MORIN, 2003, p. 44.)

“Borges sustentava que toda a literatura é autobiográfica. [...] A literatura seria o registro, como também a leitura, do percurso realizado pelo Homem em sua aventura no mundo”. (FRITZEN; CABRAL, 2010.) No mundo grego, a escrita de si, presente nas constantes cartas trocadas entre o discípulo e seu mestre, o foco estava centra- do no aperfeiçoamento moral - como nos lembrou Foucault, em *A hermenêutica do sujeito* - que contribuísse para o desenvolvimento do cuidado de si. No mundo cristão, por sua vez, *Confissões*, de Agostinho, que, pode-se dizer, inaugurou o gênero autobiográfico, versava de uma alma perdida em busca do caminho reto para encontrar a graça divina. Mas a

base para a autobiografia, tal e qual a concebemos hoje, laicizada, reside no emblemático nome de Rousseau; contudo, a obra de Jean- -Jacques não teria sido suficientemente importante para trazer a autobiografia até os nossos dias se nos séculos das Luzes o indivíduo não tivesse surgido como uma entidade importante, que fora desconsiderada, não existindo em sua essência e conceito, até a Idade Média, como nos lembrou Norbert Elias em *A Sociedade dos Indivíduos*.

O homem, a partir de então, elemento importante para o conhecimento, começa a despertar interesse, e na autobiografia ele se evidencia ao paroxismo: é protagonista, narrador e autor, formando uma trindade.

Autobiografar-se é saber que "ir ao encontro de si visa à descoberta e a compreensão de que a viagem e viajante são apenas um". (JOSSO, 2004, p. 58.) Acredito que oportunizar, para si e para os outros, o autobiografar-se pode ser uma ferramenta importante para a formação em saúde, contribuindo para a construção de sujeitos capazes de refletir para transformar a si e ao mundo, quando "apropria-se dele, mediatiza-o, filtra-o e volta a traduzi-lo, projetando-se em uma outra dimensão, que é a dimensão psicológica da sua subjetividade". (FERRAROTTI, 1988, p. 26.)

Nossa formação, em consonância com o modelo escolar moderno, baseia-se na lógica de que há um tempo de formar e um outro de agir; espaços de formar e espaços de agir. A utilização das *Histórias de vida* e do *Método (auto)biográfico* como elemento formador é a tentativa de superar tal modelo e fundar uma nova epistemologia.

Escrever a própria história é construir uma "identidade narrativa", base para um novo olhar sobre si, que é edificado quando o indivíduo revê o passado, pensa sobre o presente e projeta seu futuro, sendo, à mesma vez, sujeito e objeto dessa reflexão, "leitor e escritor da sua própria vida". (RICOUER, 1997, p. 425.)

Há implicação e um papel criativo a ser desempenhado pelo ator/autor na construção de sua vida cotidiana, pois "todo sujeito é não apenas ator, mas autor, capaz de cognição/ escolha/decisão. A sociedade [...] é um mecanismo de confronto/cooperação entre indivíduos sujeitos, entre os 'nós' e os 'Eu'". (MORIN, 2003, p. 128.)

"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 dispares?" Engendrar fatos desconexos da vida em um enredo sequenciado parece revelar a necessidade de comunicar-se, de conhecer a si e ao outro, e de autoproduzir-se a si mesmo, que seria a *autopoiési.* (DEVILLARD, 2004, p. 163) (tradução nossa).

Escrever sua história é pensar o passado, voltado para o presente e ser capaz de projetar um futuro. As autobiografias possuem uma certa fluidez, pois estão *pari passu* com a impermanência do mundo, das estruturas e da sociedade. "O ser humano se observa dentro de uma estrutura social cambiante". (MIGUEL, 2004, p. 12) (tradução nossa).

Autobiografar-se possui, então, um caráter processual. O vivi- do precisa ser revisitado, como se observa uma panela no fogão, atentamente.

Passeggi[24] observa que a partir de olhares retrospectivos e projetivos é possível transformar as representações de si, a partir de três movimentos: o da tomada de consciência de si, o da conscientização dos papéis sociais e o da responsabilizarão. Novos pertencimentos identitários abrem a possibilidade de autonomização. Há um rito de passagem no qual o ator (o que age no mundo) passa a autor (o que dá sentido à vida).

Escrever as histórias dos gostos e sabores que perpassam urna existência, segundo penso, é educação alimentar e nutricional em dois sentidos: quando promove a autoformação do formador (ou a educação do educador) e quando permite às pesoas, sujeitos do processo educativo, olharem para si e chegarem ao encontro do outro, reinventando o nós; é desfrutar da intersubjetividade.

Aqui, especificamente para terminar este texto, gostaria de traduzir-me em outras palavras, relembrando o belocanto que ecoou nas autobiografias alimentares das estudantes de nutrição, *corpus* de meu trabalho de doutorado, que eu, como Ulisses, ouvi amarrada pelas correntes, aquelas da ciência, que nos atam ao tecer uma tese.

Nelas repercutiam os mesmos timbres, o mesmo toar humano, expresso também pelos grandes escritores. Cantavam as mesmas necessidades dos viventes todos deste planeta. Hoje, naufragada na literatura para compor este escrito, penso na força, na saudade e na busca da infância perdida, aqui reveladas em profusão e que cada escritor reinventou usando palavras díspares e ao mesmo tempo tradutoras de uma mesma falta.

Talvez o grande segredo (e também o grande nó) da educação alimentar seja encontrar os ecos da morada desses sabores e dissabores que alimentaram nossa alma, e que talvez o façam para todo o sempre.

Pedaços dessas lembranças - que como professora tive o privilégio de ser cúmplice, ao ler, ouvir, e, além disso, e principal- mente, emocionar-me e enxergar-me em dores e prazeres relatados - encerrarão este texto melhor do que eu poderia fazê-lo.

Um metapoema surge a partir destas polifônicas vozes, porque agora me sinto, felizmente, mais Penélope que Ulisses: em vez de atar-me propositalmente, bordo, faço e desfaço, por- que confio no tempo em que as cicatrizes voltarão aos meus olhos, mas serão reconhecidas com alegria, vistas com um novo olhar.

---

24 PASSEGGI, 2002; PASSEGI, Memoriais de formação: processo de autoria e de construção identitária. In: Anais da III Conferência de Pesquisa Sociocultural. Campinas: UNICAMP. Publicação eletrônica. Disponível em: <http://www.fae. unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc>.

Quem conta um conto aumenta um ponto[25]

Infância ... Conta, Mara! Meus pais se separaram (tinha doze anos).
A família se desfez.
Hoje cada um prepara o que quer comer. Sinto uma falta ...
Infância ... Conta, Kendra!
Meus avós
mocotó e/ou frango assado no almoço de domingo. Gostinho de carinho ...
Os alimentos pareciam "unir" a gente.
Infância ... Conta, Valda!
Aiiiiiiiiiiiiiii
Anemia e beterraba ... anemia e beterraba ... anemia e beterraba!!!
Como todos os vegetais, mas
Beterraba, por favor! Mantenha-se distante de mim!
Infância ... Conta, Amélia!
Dava vontade de comer um iogurte, privilégio das meninas ricas. Pensava:
- Nossa, como elas são felizes! podem todo dia tomar
porque se acabar,
logo compram mais
Infância ...
Conta,

Agora só resta a você adentrar no mundo da arte para sorver seus encantos. Comer, ler, pensar e também escrever. Conta! Que eu por aqui fico, fazendo minhas as palavras de Augusto Monterroso, quando disse: "Hoje eu me sinto bem, como um Balzac; estou acabando esta linha".

25 Todos os versos deste metapoema são compostos pelas frases originais presentes nas autobiografias alimentares das estudantes de Nutrição com nomes fictícios; estes registros e outros podem ser encontrados na tese in- titulada - "As coisas estão no (meu) mundo, só que eu preciso aprender: autobiografia, reflexividade e formação em educação nutricional" (2006).

Nem quixote, nem Sacho: apenas uma professora em busca de um sonho[26]

[...] alguien que cuenta la verdad sobre su vida merece ser tenido en consideración, estimado y querido. Este es el requisito mínimo.

(LEJEUNE, 2004, p. 189)

Cap. I - Que trata da condição e do exercício de escrever um memorial

> Sigue tu cuento, Sancho, dijo Don Ouijote y dei camino que hemos de seguir déjame a mí el cuidado.
>
> [...]
>
> Si desa manera cuentas tu cuento, Sancho, dijo Don Ouijote, repitiendo dos veces 10 que vas diciendo, no acabarás en dos días, dile seguidamente y cuéntalo como hombre de entendi·miento: y si no, no digas nada.
>
> - De la misma manera que yo 10 cuento, respondió Sancho, se cuentan en mi tierra todas las consejas y yo no sé conta rio de otra, ni es bien que vuestra merced me pida que haga usos nuevos.
>
> - Di como quisieres, respondió Don Ouijote, que pues la suerte quiere que no pueda dejar de escucharle, prosigue. (CERVANTES, 2005. p. 120)

Assim como Sancho, entrego-me aqui ao exercício de contar uma história. Talvez exijam que o faça como uma "mulher de entendimento". Não sei se posso dar conta de tal empenho e nem se "es bien que vuestra merced me pida que haga usos nuevos". 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.

O difícil ao contar nossa história é o fato de que se conta no caminho, em viagem. Isso requer reflexão e coragem. Talvez "dois dias" não bastassem, e muitas vezes o

26 Memorial apresentado para o ingresso na UFRN e posterioemente publicado em *Memorial acadêmico: gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica.*

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 de uma vida, minha vida, que se arrasta em vinte e dois anos de largo enlace com a educação?

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, fazermo-nos heróis, quando tantas vezes fomos fracos, percebemo-nos bons entendedores quando muitas vezes tudo é uma repleta escuridão. Mas, ainda assim, refletir sobre a própria vida torna-se uma atitude essencial à autoformação, tendo em vista que essa ação gera consequências importantes na relação sujeito-mundo, ampliando o olhar que 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 nesse ato é capaz de transmutar vivência em experiência - , 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, certamente um campo minado de subjetividades, pode ser enriquecido com essa prática reflexiva, uma vez que sujeitos que pensam em si, a sua vida, são convidados a desenvolver novas formas de pertencimento a partir desse exercício.

Tomar o memorial como metodologia de avaliação implica 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 sen- tido, ter ideias, produzir significação, interrogarmo-nos sobre nós mesmos, sobre o mundo. 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 este memorial foi um processo iniciado 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 trans- forma uma vida vivida. Caminhan-

te 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 como uma avaliação da minha trajetória profissional, porque é uma (re)construção (des)organizada de mim mesma: profes- sora, nutricionista, mestre em Ciências Sociais, doutoranda em Educação 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 el caballero andante sin amores era árbol sin hajas y sin fruto, y cuerpo sin alma.
>
> (CERVANTES, 2005. p. 23)

Cap. II - Do que sucedeu a uma menina "débil" que sonhou ser professora

> Llenósele la fantasía de todo aquello que leia en 105 libros, así de encantamientos como de pendencias, batallas, desafíos, heridas, requiebros, amores, tormentas y disparates imposibles; y asentósele de tal modo en la imaginación que era verdad toda aquella máquina de aquellas sofiadas invenciones que leía, que para él no había otra historia más cierta en el mundo. (CERVANTES, 2005. p. 22.)

De "débil" a professora

A formação e a escolha profissional são 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.

Nesse 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; perguntava-me como conseguia ser tão suave, ter tanta harmonia, movimentar-se tão devagarzinho. Pensar sobre, estar com, olhar, encantar-me com aquele animal transgredia o 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. Por que 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 provavelmente para coisas, teorias, metodologias, filosofias que sejam totalizadoras, que busquem unir o que está fragmentado, homem-natureza, razão-sensibilidade. Sei que a raiz desse sentimento de agregação está lá. Alguma coisa ficou perdida (ou foi encontrada?) naquela árvore que abrigava o bicho-preguiça e naquela menina que fui.

De tudo que vi e vivi nada me intriga, e faz pensar e me apaixona mais do que o movimento laborioso e harmonioso de um bicho-preguiça. Esse espetáculo e a consequência I 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 lima professora que não conseguia ver o que eu via naquele animal, em sua relação com o meio, pude perceber que ha:la algo de muito estranho na escola, e continuo pensando assim até hoje. 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 a 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 à profissão de educador. Depois de um ano e meio, transferi-me para a UFRN. A formação universitária ia acontecendo em paralelo com o contato com filosofia oriental, em especial a macrobiótica zen. Cito esse encontro, porque considero verdadeiramente significativo para minha formação como educadora (além de ter resultado meu interesse posterior pela nutrição) visto que percebi pela primeira vez que poderia existir. um processo educativo (ou um saber) que não estava ali nos livros congelados, 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 do Rio Grande do Norte 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 químíca; 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, senti-me 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 me encantei. Resolvi fazer um curso da área da saúde e optei por nutrição, por essa ligação estreita que tinha com a alimentação.

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 reprimindo o humanismo. O estresse do curso inviabilizava a nós o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade e até mesmo uma alimentação adequada. Isso tudo me mostrava a incoerência da educação universitária. Os cursos da área de saúde se ocupam em desumanizar pessoas, nos gestos, nas aulas, nas sequências 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.

Ainda que houvesse paixão, não havia um aprofunda- mento 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 isso é o que faz a diferença, e descobrir qual a teoria subjacente às suas ações e discurso torna seu trabalho vivo. Infelizmente, isso não faz parte das discussões no nível da graduação.

De nutricionista a educadora nutricional

No mestrado em Ciências Sociais (UFRN), iniciado em 1998, tive a oportunidade de conhecer teorias sociológicas e optar pela realização de um trabalho a partir das ideias da complexidade intitulado "A Última ceia: por uma diet(ética) poli- fônica", defendido em 1999 e orientado pela professora Maria da Conceição Xavier de 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 ideias, escritos, e práticas pedagógicas, a práxis. 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, mostrando-me onde havia terra firme enquanto eu navegava em busca de um sonho. Fui adentrando cada vez mais no interesse pelas humanidades. Realizei cursos buscando um aprofundamento maior corno "A leitura de textos de Câmara Cascudo", ministrado pela Profª Dra. Vânia Gico; "O imaginário em Gilbert Durand e Gaston Bachelard", pela Profª Dra. Danielle Pitta; "Estudos contemporâneos da cultura", pelo Prof. Dr. Edgard Carvalho; "Ética", com o filósofo alemão Prof. Dr. Ernest Tugendhat; "Sociologia e Psicanálise", com o sociólogo francês Vincent de Goulejac. Esses contatos me ajudavam a entender o ser humano e me fortaleciam na análise do campo alimentar.

Apoiada nesses conhecimentos pude produzir trabalhos como "Na mesa com Cascudo" (Semana Universitaria sobre Luís da Câmara Cascudo - 1998), "Saúde, educação e complexi- dade" (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: unir alimentaçao e nutrição, natureza e cultura, razão e sensibilidade, dentro da especificidade de cada tema apresentado.O melhor do mestrado foi descobrir que podia escrever. Minha dissertação foi indicada para publicação, fato que se consolidou um ano após a defesa.

No ano seguinte, um parêntese para a poesia de escrever sobre mulheres, no livro YINtimidades e depois em alguns artigos escritos para periódicos locais a pedido de companheiros da complexidade, que mantinham páginas destinadas a reflexões de pesquisa- dores dessa abordagem. Contribuí com os seguintes artigos: "Homens de quê?" (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 discriminaçao presente nas relações humanas; "Jardins ... " (O Mossoroense, set. 2004), que busca a partir do pensamento de Epícuro analisar o consumismo e a perda de valores na sociedade atual; "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.

De volta à sala de aula, na Escola Estadual Prof. Anísio Teixeira, senti-me então uma educadora-pesquisadora cujo mote era unir coisas. Unir arte, ciência, filosofia, sociologia. E sonhava já com uma Educação Nutricional nesses parâmetros, enquanto exercia minha profissão de educadora no ensino médio, agora na disciplina de Sociologia. Pude perceber o deleite dos alunos ao ouvir histórias, mitos e também ao contar suas próprias

vidas. Dessa forma, as histórias de vida e, depois, o método autobiográfico passaram a fazer parte de meu interesse intelectual. Comecei 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 reconhecê-los no seu cotidiano ao depararem-se com problemas pungentes como a violência, a pobreza, o isolamento social e a apatia política. Com o êxito do trabalho realizado, pude participar como expositora no "I Fórum Estadual de Educação - de escola para escola", no 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 em que lecionava se localiza em frente a uma grande praça da cidade (Pça. Pedro Velho) e visava a discutir o motivo pelo qual os alunos, durante o horário escolar, frequentavam 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 ideia de Fernando Gabeira de abraçar a Lagoa, teve como ponto culminante o abraço à Praça Pedro Velho.

Conheci o livro de Michel Onfray (1990) intitulado "O ventre dos filósofos" em que o autor elabora uma autobiografia alimentar. Resolvi, então estudar o método autobiográfico na tentativa de utilizá-lo como uma ferramenta pedagógica nas práticas de Educação Nutricional.

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 teórico-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). Fui aprovada no ano de 2003, e o trabalho foi realizado sob a orientação da Profª. Dra. Maria da Conceição Passeggi.

Considerei o doutorado a oportunidade de dar sequência a indagações iniciadas no mestrado como também o momento propício para avançar na minha qualificação como pesquisadora que centra seus interesses intelectuais nos interstícios de duas áreas relevantes para o bem-estar social- educação e saúde, mais especificamente envolvida na área de Educação Nutricional. Como consequência 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 esse 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 essas conexões brotavam espontaneamente a partir da construção da autobiografia alimentar, surgindo, assim, a ideia 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 clínicas/educacionais passíveis de serem desenvolvidas nesse campo.

Assim fui vivenciando os dois movimentos em direção ao meu objetivo, como pesquisadora e como professora, Já que exerci, paralelamente ao meu ingresso no doutorado dois anos de atividade como professora substituta no Depto. 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, fui percebendo que o método autobiográfico é um procedimento que, ao impregnar-se no indivíduo, torna-o um ser (auto)formante" por toda vida. Surgiu, pois, 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, para essa instituição de ensino. Concederam-me um ano para realizar estudos sob a orientação da referida professora, em que tenho buscado a oportunidade de ampliar a fundamentação teorico-metodológica sobre Educação Permanente e comparar instituições e as formas de Educação Permanente em Saúde, vivenciadas na realidade espanhola, com o processo em andamento no Brasil, dada a recente política de Educação Permanente dos Profissionais de Saúde brasileira, e aproximar-me de pesquisadores para a realização de redes e projetos conjuntos no futuro.

Realizei também o curso "Educación Permanente e Distribución del Beneficio Social", ministrado pela referida professora, cuja contribuição para minhas reflexões resultou na elaboração do artigo "Educação Permanente e o Educador Nutricional: do desafio da política à política do desafio", que visa a subsidiar os profissionais de nutrição acerca da temática da Educação Permanente, tentando nortear a reflexão filosófica sobre a Educação Permanente enquanto prática educativa de função democrática, buscando contribuir para 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. Visa ainda a fomentar a reflexão dos nutricionistas acerca da necessária inserção desse profissional nas discussões e na consolidação dessa política, contribuindo para que ela 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. Oferecerei tal escrito como contribuição para a próxima publicação conjunta do grupo de Saúde Pública, do Departamento de Nutrição. Enquanto educadora e aluna de douto-

rado, centrando a (auto)formação na reflexividade e tomando o método autobiográfico como sustentáculo dessa prática, observei que pensar a importância de uma história me fez perceber as tramas da vida e da aprendizagem. Onde havia nós desenrolei as fitas e passei a produzir laços. Pude perceber nesse caminho que foi pensar minha própria história o que foi realmente significativo para mim como ato formador, e isso serve 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 cosmoestética trans- pessoal, a qual nos permite pensar e agir com qualidade associando o belo ao respeito pelo outro e pelo ambiente natural. Mas para dar conta dessa tarefa é necessário que a busca da felicidade esteja atrelada à busca de sentido na construção de uma cosmoética trans-pessoal, (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 consequências de uma civilização materialista. Esse é o meu sonho de Educação Nutricional.

Cap. III - Onde se conta a fugaz maneira que teve de ser professora de Educação Nutricional

> ... me habéis de armar caballero [...] y rnafiana, como tengo dicho, se cumplirá 10 que tanto deseo, para poder, como se debe, ir por todas las cuatro partes dei mundo buscando las aventuras en pro de los menesterosos, como está a cargo de la caballería y de los caballeros andantes, como yo soy, cuyo deseo a semejantes fazaúas es inclinado.
>
> (CERVANTES, 2005. p. 29)

Tornar-me 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. Uma aventura quixotesca de esbarrar contra moinhos pensando que são gigantes. Gigantes são assustadores, porém pensam e movimentam-se. Moinhos não. Assim a falta de uma xérox da capa de meu livro "A Ultima Ceia: por uma diet(ética) polifônica" (2000) me fez perder pontos na prova de títulos e, portanto, a vaga sonhada, ocupando o segundo lugar por 0,06 de diferença para primeira colocada, a amiga Clélia Lyra, que, indubitavelmente, mereceu o cargo. Passei meses desistindo da Educação Nutricional, pelo trauma, por não poder perdoar-me o descaso que dei a uma xérox, uma vez que levei no ato de inscrição o livro, cuja bibliografia havia Sido colocada completa no currículo e que quase todas as professoras do Departamento de Nutrição possuíam, sendo inclusive utilizado como bibliografia na disciplina de Educação Nutricional. Diante de tantas evidências, mas sem a xérox, a banca alegou verbalmente não pontuar porque não havia provas de existência de tal escrito. Questionava-me sobre o que é a aparência e a essência. Afinal, o que é a verdade dentro da sociedade, da educação, da universidade? Mas a vida tem seus caminhos e seus encantos. Novamente surge uma vaga a ser sonhada e fui presenteada pela vida com a construção de um percursso profissional mais solidificado nesses três anos passados, alem de ter desfrutado o privi-

légio de poder estudar em uma universidade europeia e conhecer o universo culinário espanhol, o que"será de grande valia em minha vida, não somente para comer mas também para pensar", tomando aqui de empréstimo o pensa- mento de Claude Lévi-Strauss.

O acontecido foi que, seis meses depois, 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 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. Confesso que sinto muita dificuldade de fragmentar essas atividades, para que entendam de forma mais clara meu contar, porque o que fiz como educadora foi reflexo da minha ação como pesquisadora e o que fiz como pesquisadora foi resultado de minha aprendizagem como professora, bem como a "extensão" se deu atrelada a essas duas atividades anteriormente citadas. Assim tudo foi ocorrendo tão conjuntamente que me custa contá-lo separadamente, de forma que algumas vezes sentirão essa mescla quando me remeto a cada uma dessas facetas do fazer universitário.

No Ensino

No ensino de Educação Nutricional

Como professora na disciplina de Educação Nutricional, no Departamento de Nutrição - UFRN (de 2003 a 2005), pude unir as contribuições da minha formação como pesquisadora (tanto na perspectiva da complexidade como do método autobiográfico) à minha experiência em sala de aula (mais de vinte anos como professora) e à minha paixão pela Educação Nutricional. Ainda assim posso dizer que aprendi mais que ensinei. Adotei textos, práticas e discursos que refletiam o meu desejo de realizar uma Educação Nutricional crítica, reflexiva e complexa. Morin (1997) fala da 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 para ele 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,2003b, p. 98).

Os conteúdos foram abordados dentro dos seguintes pressupostos:

- **É inadiável um «abraço» entre o saber científico e outros saberes**

Observa-se hoje em muitos setores acadêmicos e, como não poderia deixar de ser, também junto às Ciências da Saúde, a inserção de novas tendências epistêmicas que buscam a superação do modelo cartesiano. Fontes (2001) aposta nessa racionalidade científica emergente, afirmando que por meio de um modelo clássico não é possível

compreender fenômenos com- plexos. Aponta esse autor alguns princípios norteadores para a educação nas Ciências da Saúde: o perfil eclético do profissional (apto a transitar por diferentes áreas do conhecimento, reconhecendo a importância da interdependência delas); a utilização de um marco referencial complexo (cada problema só pode ser compreendido por meio da inter-relação de múltiplos aspectos); metodologia transdisciplinar (objetivando quebrar as barreiras da fragmentação e os limites entre as disciplinas na direção da integração dos conhecimentos a partir da indagação acerca de seus pressupostos); currículo integrativo (buscando a interação entre tecnicismo e humanismo); educação continuada (para sensibilizar os sujeitos para a necessária reforma do ensino biomédico). Para ele, a adoção de novos conceitos que ampliem a ação do profissional de saúde requer uma mudança na sua formação, na educação da população e na cosmovisão da ciência como um todo. Busquei refletir junto com alunos(as) esses princípios norteadores, o papel da ciência na sociedade contemporânea em face à reforma do pensamento, necessária à instauração de novas práticas educativas, buscando compreender, sobretudo, o papel do técnico e do educador, fomentando o respeito pelos outros saberes e discutindo o cientificismo e sua inserção no campo da nutrição como um entrave ao diálogo e a uma prática pedagógico-progressista, no sentido freireano.

> No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica. (FREIRE, 1996, p.123).

- **As sensibilidades e o imaginário são referenciais importantes para o conhecimeto**

A arte é um instrumento, uma ferramenta de pensar e fazer pensar, viver e mostrar a vida. O artista parte da realidade, das suas indagações, do seu mundo subjetivo e abre uma janela, faz um convite ao observador/leitor/ouvinte para transcender a contemplação e mergulhar, viajar no seu mundo subjetivo por meio dos estímulos despertados pelo criador da obra. Por isso a criação artística pode ser tomada como um elemento educativo, à medida que propicia a abordagem de um tema a partir do aflorar a sensibilidade. Segundo Edgar Morin (2003a), é pelo uso da linguagem literária, da narrativa e das imagens que nos distinguimos dos outros animais, e as expressões literárias e poéticas são .capazes de anunciar o caráter mais complexo, onírico e projetivo da condição humana. Assim, um dos objetivos perseguidos na disciplina foi o desenvolvimento da percepção de que os componentes artísticos, lúdicos, criativos e afetivos são ferramentas fundamentais nas metodologias empregadas em atividades educativas. Trabalhando nessa perspectiva, buscamos compreender o conceito de educação à luz dos autores e escolas pedagógicas mais significativas, descobrindo as tendências pedagógicas e em especial a pedagogia de Paulo Freire, a partir de “entradas” no mundo das artes: principalmente o cinema, num jogo duplo que Visava a propiciar prazer e reflexividade na apreensão do conteúdo e ao mesmo tempo permitir aos alunos(as) vivenciar o trabalho com recursos dessa natureza, como base para suas ações futuras’, Foi uma tentativa

de vencer as dificuldades encontradas pelos alunos para compreender conteúdos que transcendem os limites do biológico. A intenção foi despertar o interesse por essa temática e ao mesmo tempo sensibilizá-los, contribuindo para a formação de um profissional mais humanizado pelo contato com a arte e com as emoções que perpassam as relações humanas em condições de aprendizagem.

A experiência que narrarei em seguida foi apresentada no XVII EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste, re-alizado em Belem, no ano de 2005, tendo sido publicada nos Anais.

> o romance e o cinema propiciam ao sujeito aguçar sua subjetividade, afetividade, paixões, amores, ódios, delirios, felicidade e infelicidade, traições, imprevistos, destino, fatalidade por meio dos processos de identificação e projeção, [...] pondo à mostra as relações do ser humano com o outro, com a sociedade e com o mundo. (MORIN, 2003b, p. 44).

Diante de tais necessidades e observando as dificuldades enfrentadas pelos alunos para compreender o referido conteúdo, optou-se pela adoção de uma perspectiva complexa de educação, na qual o cinema foi tomado como um elemento aglutinador de conhecimentos e emoções. Visando a tomar as questões pedagógicas pela conexão entre razão e emoção, filosofia e ciência, utilizaram-se filmes que tratavam dessas questões para a introdução da temática, a saber: A língua das mariposas, Sociedade dos poetas mortos, Sarafina e Nenhum a menos. O estudo das tendências pedagógicas foi iniciado com a indicação da leitura do livro Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire. A turma foi dividida em quatro grupos para que cada um se responsabilizasse pela discussão de um dos filmes, embora todos os alunos tivessem por tarefa assistir a todos. Durante o período no qual tal trabalho extraclasse foi realizado, a temática era abordada, livremente, pelos alunos e alunas, na sala de aula, a partir de outras provocações com base na leitura do texto As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde (PEREIRA, 2003) e a leitura da biografia de Paulo Freire, além da apresentação de um vídeo desse autor falando de suas ideias e vida. Após esse trabalho, foram realizadas a apresentação e a discussão, por cada grupo, dos filmes escolhidos. A tarefa de cada grupo consistia em três partes:

1) identificar no filme sob sua responsabilidade a tendência pedagógica assumida pelo professor protagonista; 2) relacionar a prática do professor com os pressupostos elegidos por Paulo Freire como significativos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica da autonomia; 3) elaborar, individualmente, uma carta endereçada a um professor, escolhido por ele(a), falando da experiência que acabavam de vivenciar. A carta devia ser entregue no momento da apresentação do filme.

Após a realização do trabalho, de posse do material produzido e das avaliações abordadas ao final do semestre, pode- mos concluir, com base na análise dos dados empíricos, que a metodologia utilizada mostrou-se um meio importante para minimizar a dificuldade enfrentada na disciplina e para sensibilização de questões históricas, filosóficas e epistemológicas que permeiam a prática educativa do nutricionista. O recurso

ao cinema (arte) e a leitura simultânea de textos teóricos (ciência) permitiu associar as dimensões cognitivas e afetivas para a compreensão da inteireza do ser. Dimensões habitualmente separadas nas ciências que querem ser "menos humanas". O trabalho em grupo com o objetivo de refletir a temática referente às tendências pedagógicas com base nas situações "concretas", apresentadas nos diferentes filmes, permitiu aguçar a sensibilidade para a importância de uma atitude reflexiva no papel do educador e de atribuir um novo sentido ao ato de educar que leve em conta a formação de atitudes e a constituição do sujeito. Uma vez que o cinema mobiliza o imaginário e desperta estados de ser no espectador, a narrativa cinematográfica lhe propicia reviver de uma forma diferente as situações do cotidiano. A discussão no pequeno grupo e na sala de aula a partir dos textos teóricos permitiu a reflexão coletiva, favorecendo a (re)elaboração de conceitos e práticas. A carta ao professor tinha como objetivo levá-los a realizar, por escrito, a síntese da experiência vivenciada no pequeno e no grande grupo. Essa reflexão, segundo nos revela a análise das cartas, constituiu para a maior parte dos participantes "lições que levarei para minha vida toda" (sic), o que pode ser significativo para o projeto individual de vida enquanto profissional em saúde. Como a experiência vivenciada no curso apresentou-se globalmente exitosa, ela permitiu avançar a reflexão para o terreno das políticas públicas de saúde. A hipótese de trabalho é que, se um dos maiores desafios para a implantação das Políticas Nacional de Humanização (PNH) e de Educação Permanente em Saúde consiste no despreparo para lidar com a dimensão subjetiva nas práticas de atenção, é porque ambas implicam a revalorização das ciências do humano como alicerce da for- mação e das atividades práticas dos diferentes sujeitos no processo da produção de saúde. Como promover a sua autonomia e protagonismo? Como aumentar o grau de corresponsabilidade na produção de saúde? Como estabelecer vínculos solidários e de participação coletiva no processo de gestão? Essas são questões estimulantes para a reflexão dos forma- dores e dos formadores de formadores. Nesse sentido é que se procurou realizar essa experiência como elemento para a uma discussão e reflexão mais abrangentes. Se o universal estiver contido no singular, então este pode contribuir para a compreensão daquele.

- **A importância da reflexividade nas ações pedagógicas e na vida profissional**

A importância do nutricionista e a necessidade de redimensionar o papel do mesmo enquanto educador nutricional, para que caminhe paralelamente em seu trabalho o processo de construção de uma sociedade mais justa e a construção de si mesmo enquanto profissional e ser humano, foram abordadas na disciplina por meio do exercício da reflexividade como um caminho que pode ser adotado. Para que o profissional esteja em sintonia com as exigências da era planetária, o desenvolvi- mento do exercício da reflexão torna-se imprescindível, pois se baseia na vontade e no pensamento, é lógico e psicológico, une cognição e afetividade (ALARCÃO, 1996, p. 175). Na perspectiva de implementar a prática da reflexão como exercício profissional, é importante que ela sirva de alicerce à formação do sujeito, o qual, voltando-se para a percepção e compreensão

da realidade e de si mesmo seja capaz de instaurar uma nova práxis. Pensar a própria postura como um tipo de competência (SHON, 2000, p. 99). O pensamento reflexivo não surge espontaneamente, mas pode ser desenvolvido por meio da análise de incidentes críticos ou casos de vida profissional. Como modalidades de formas reflexivas desenvolvidas destacam-se a escrita autobiográfica, a supervisão colaborativa, o trabalho de projeto e a investigação- -ação, que traduzem atitudes de questionamento permanentes. Elegi, dentro da disciplina, duas delas para serem vivenciadas: atividades de escrita autobiográfica e a pedagogia de projetos. Finger (1988) aposta na autobiografia como um método capaz de promover essa reforma do pensamento, uma vez que valoriza a compreensão que se desenvolve no interior da pessoa a partir das vivências experimentadas ao longo da vida. O importante é que esse saber não é só crítico, reflexivo ou histórico, mas funda- mentalmente formador. A tomada de consciência tem um cará- ter emancipatório tanto para a pessoa quanto para a sociedade, pois por intermédio dela pode-se atribuir um sentido ao vivido e às informações exteriores. Para esse autor, esse saber deveria ser a preocupação primordial da pedagogia, pois mediante ele as pessoas são capazes de elaborar suas identidades. Buscar estratégias que contribuam para o redimensiona- mento da prática do educador nutricional, tanto para melhoria dos serviços que o sistema de saúde oferece à população quanto para o enriquecimento do profissional, no processo de responsabilização no que concerne à construção de uma sociedade melhor, foi mote para o trabalho que desenvolvi, no qual tomei o n:étodo, autobiográfico e a pedagogia de projetos como um possível objeto de (autoreflexão e, portanto, como uma ferramenta pedagógica plausível de ser utilizada nas atividades de educação nutricional e na educação permanente de nutricionistas. Realizamos análises da própria formação, buscando identificar o que foi realmente formador nas experiências educativas que vivenciarnos, e, em especial, escrevemos autobiografias alimentares como método reflexivo de nossas próprias práticas alimentares.[27]

Nas lembranças pessoais aflora o passado recente de um grupo, de forma que os textos autobiográficos podem ser toma- dos como um registro da memória alimentar, revelando signi- ficados de vida, de alimentação e de história. Para a Educação N utricional, isso implica uma tentativa de " [...] recolocar o sujeito no lugar de destaque que lhe pertence" (JOSSO, 1988, p. 49). A utilização do método autobiográfico pode ser analisada como algo mais que uma orientação metodológica: "A biogra- fia é um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico. Esta dupla função de abordagem biográfica caracteriza sua utilização em ciências da educação ...", (DOMINICÉ, 1988, p. 103). A dupla dimensão da autobiografia foi utilizada no trabalho que desenvolvi como docente e também como pesquisadora, uma vez que sua elaboração foi tomada como um elemento desencadeador de um processo (auto)formativo nas alunas

27 Essa atividade na qual a autobiografia alimentar foi utilizada como processo reflexivo, foi apresentada em suas reflexões iniciais no IX Seminário da APEC - Asociación de Investigadores y estudiantes brasllenos en Catalunya, em 2004 e ampliada a análise para ser apresentada no Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovacron, realizado em Girona, também em 2004, ambos publicados como trabalho completo nos anais.

e também como uma perspectiva viável para trabalhar as práticas educativas junto à população, à pesquisa e à reflexividade. De minha parte, esses registros autobiográficos das alunas e alunos de Nutrição estão sendo utilizados como corpus de minha tese, baseando-me na hipótese de que a construção da autobiografia promove a explicitação de temas geradores, que podem ser tomados como elementos de reflexividade no trabalho em Educação Nutricional, visando a uma prática emancipatória. Assim, o binômio ensino e pesquisa fica evidente na minha formação como educadora nutricional, "[...] pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo" (FREIRE, 1996, p. 29).

- **No Estágio Supervisionado em Saúde Pública**

A experiência de participar da orientação de estagiárias de Nutrição tanto nos encontros semanais, dentro da disciplina, como nas visitas realizadas ao campo, foi de extrema valia para minha formação. Apesar de portar uma bagagem teórica oferecida pelas Ciências Sociais no mestrado e pela Educação no doutoramento em processo, possuía pouca vivência do fazer do nutricionista dentro de uma unidade de saúde. Assim pude ter contatos mais estreitos com colegas profissionais, sentir de perto a pressão de trabalhar dentro de uma unidade básica 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 no qual professores, supervisores de campo e alunos se esforçam para acreditar na possibilidade de realizar algo diante de condições extrema- mente adversas. Além disso, pude aprender 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 num dado momento (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 profissional, 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 e uma decisão política.

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 nos possibilitou discutir quais tendências pedagógicas estavam sendo utilizadas, as experiências relevantes e o porquê de seu êxito. Em seguida tentei 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. Dentro da perspectiva adotada por mim como profissional,

que busca dar lugar ao sujeito (metódo 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. Onde a sensibilidade do sentido e vivido naquela experiência pudesse aparecer como elemento revelador de um projeto de vida profissional humanista e solidário. Alegro-me de poder ter lido registros assim.

Na pesquisa

Meus interesses como pesquisadora

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 dessas três perspectivas de conhecimento do ser humano. Interesso-me pela história do homem como ser "comedor", que aliou os limites da necessidade natural pelo alimento à maneira particular como se insere no universo, participando de ambos os domínios (natureza e cultura) e refletindo essa dualidade em cada uma de suas manifestações (LÉVI-STRAUSS, 1981, p. 427). 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 tessitura 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, per mitindo 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; FLANDRI.N. e MON!ANARI, 1998; VISSER, 1998), os processos sociais envolvidos desde o desejo por um alimento até o consumi-lo propriamente dito (CERTEAU, 1996; BARTHES, 1993; LEVI-STRAUSS, 1991, 1976, 1981, 1975; REVEL, 1996; ONFRAY, 1990, 1999) e as inter(ações) educativas (MORIN, 1997,1973, 1987,2002,2003; FREJ,RE, 1977, 1987, 1996, TOSSO, 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, fatalmente, influenciam na sua atitude alimentar.

Dessa forma o meu interesse enquanto pesquisadora é ampliar esse leque de referências, transformando minha contribuição nessa 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 neces-

sidade primordial de religar saberes e de dar voz ao sujeito para o surgimento de seres protagonistas, autônomos e solidários. Tenho-me interessado especialmente em fortalecer esses aspectos junto à categoria de nutricionistas, por isso desenvolvo atualmente minha investigação de doutoramento visando à utilização dos pressupostos desses dois arcabouços teóricos na Educação Permanente em Educação Nutricional, aspirando a 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. Os trabalhos mais significativos que foram realizados a partir da minha prática docente nesse vaivém de educador-pesquisador foram:

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 .brasileiro na Catalunha, em Barcelona (Espanha), e publicado nos anais. Também foi selecionado para apresentação oral no III Congresso Internacional de Docência Universitária e Inovação, realizado em Girona (Espanha) e publicado também em versão digital, como trabalho completo. Esse 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.

Educação e cinema: um novo olhar sobre as tendências pedagógicas (2005), que foi apresentado no XVII EPEN - Encontro de Pesquisa Educacional Norte Nordeste. Tratou-se do relato da experiência realizada no curso de Educação Nutricional, no Departamento de Nutrição da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no segundo semestre de 2004. Trata da tentativa de superar as dificuldades encontradas pelos alunos para compreender conteúdos que transcendem os limites do biológico e trazer as sensibilidades para um lugar de destaque na aquisição do conhecimento.

Orientação de pesquisas

Contribui na feitura de seis trabalhos de pesquisa: na graduação em Nutrição pude participar em dois momentos como coorientadora e em três como orientadora. Realizei também uma orientação de uma monografia de especialização. As monografias seguiam três eixos temáticos - “Práticas educativas na nutrição”, “A alimentação como direito humano” e “Análise de Comportamento Alimentar”. Essa última foi realizada a partir da aplicação de questionários, nas restantes foram feitas entrevistas dentro de uma abordagem qualitativa de análise. Para o estabelecimento da relação de orientação, foram necessárias várias sessões iniciais, nas quais tentávamos encontrar os interesses comuns entre orientador e orientando, principalmente no tocante ao método, utilizando para isso o diálogo aberto e a indicação bibliográfica acerca da ciência seus objetivos e implicações. “É preciso que discuta o significado deste achado científico; a dimensão

histórica do saber a inserção no tempo, sua instrumentalidade. E tudo isso é terna de indagação, de diálogo." (FREIRE, 1977, p. 52). . Estando de acordo sobre que tipo de trabalho se queria realizar e o comprometimento com o logos, partíamos para a defíniçao de objetivos e a fundamentação bibliográfica necessária e paralela às visitas ao campo, seguida das ações costumeiras na confecção de um trabalho científico, tanto as de responsabi- lidade do orientador como as do orientando. Resumo a seguir o conteúdo de cada trabalho e o papel exercido por mim em cada orientação especificamente:

Como coorientadora

- "Educação na liberdade e liberdade na educação: uma capacitação de Agentes Comunitários de Saúde em Parnamirim-RN." (PONTES, 2003).

O trabalho parte de uma capacitação de ACS, tendo como pressupostos a educação popular. Ao realizar a coorientação, pude nortear a utilização dos dados no sentido de dar prioridade a voz dos sujeitos na elaboração do trabalho; fundamentar na leitura de Paulo Freire e contribuir para a sequência organizativa do texto.

- " Análise sensosial de um produto à base de colágeno hidrolisado, soja e hortaliças em escolares." (LEMOS 2004).

A análise sensorial de um produto elaborado à base de soja foi realizada mediante um trabalho interativo com as crianças, que foram convocadas à realização de desenhos que expressavam sua opinião. A coorientação nesse caso foi realizada acerca da metodologia de análise do conteúdo dos desenhos (BARDIN,1977).

Como orientadora

- "Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais: adolescência, educação e saúde nas Unidades Básicas de Saúde do Município de Natal." (ALCIDES, 2004).

Uma vez que o trabalho visava a analisar as atividades de educação nutricional existentes nas práticas de Educação para saúde direcionadas a adolescentes nas Unidades Básicas de Saúde do Município de Natal, a orientação foi dada no sentido de situar a elaboração de uma pesquisa qualitativa e, ao mesmo tempo, ampliar o referencial teórico acerca do conceito de educação e as tendências pedagógicas (DELORS, 1999; MORIN, 2003, 1999; LIBÂNEO, 1989; FREIRE, 1977, 1996, 1985), as dificuldades no trabalho em Educação Nutricional, seus desafios e perspectivas (FREITAS, 1996; BOOG, 1997,2003,1999).

- "Os órfãos da revolução: cidadania e doação de alimentos no CEASA-RN." (RODRIGUES, 2004).

O estudo teve como objetivo realizar uma reflexão acerca da cidadania e sua relação com alimentação e nutrição, a partir do discurso dos atores sociais envolvidos (beneficiados, organizadores e doadores) com o programa de doação de ali- mentos denominado "Mesa da solidariedade", desenvolvido na CEASA-RN. A orientação, além

de apoiar a construção de uma abordagem qualitativa, deu-se mais especificamente na fundamentação histórico-filosófica acerca da crise de valores da sociedade atual, o humanismo e a cidadania (BRUCKNER, 1997; GEORGE, 1978; MORIN; NAIR, 1997; ARENDT, 1995).

- "Comportamento alimentar de famílias de baixa renda residentes no Município de São Paulo do Potengi-RN." (SILVA, 2004).

Essa pesquisa objetivou a realização de um diagnóstico acerca do comportamento alimentar de famílias de baixa renda residentes no Município de São Paulo do Potengi, visando a ações futuras de educação nutricional e incentivo à geração de renda por meio da culinária. A pesquisa foi de caráter transversal, na qual foi analisado o comportamento alimentar de 180 indivíduos residentes no Município a partir da aplicação de um questionário. A orientação se deu no sentido de aprofundar o aspectos culturais envolvidos na alimentação humana (MOTA; BOOG,1988; GARCIA, 2000; FREITAS, 1996; CASCUDO, 1983), além dos aspectos relativos à elaboração do questionário e à interpretação dos resultados.

- "Comportamento alimentar de praticantes de musculação da cidade do Natal RN." (BARBOSA, 2004) - Curso de Pós-graduação em Nutrição para o Fitness, UniFOA-RJ.

Essa pesquisa objetivou avaliar o comportamento alimentar dos praticantes de musculação das academias da cidade do Natal-RN. Foi analisado o comportamento alimentar de dez praticantes de musculação, a partir de entrevista não diretiva. A orientação, como na pesquisa anterior, teve como principal objetivo aprofundar o conceito de comportamento alimentar em suas três vertentes: cognitiva, emocional e situacional (BOOG,1988; GARCIA, 2000; FREITAS, 1996; CASCUDO, 1983).

Na extensão

Tentando contribuir para a formação do formador (Supervisores de campo)

Aliada ao ensino e à pesquisa, a atividade de extensão pode permitir aos sujeitos envolvidos (alunos, técnicos, professores, pesquisadores) uma imersão na realidade "extramuros" proporcionando uma troca enriquecedora, desde que seja realizada como "comunicação" (FREIRE, 1977). Trabalhei dentro dessa 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.

A questão que se coloca hoje, em face da necessária reforma do pensamento, do ensino universitário e da sociedade é: "Quem educará os educadores?"

Qualquer teoria da mudança das circunstâncias sócio-históricas e da educação traz consigo a necessidade da educação dos educadores. Como fazer isso? Formentando a identidade entre ciência e arte, ciência e tradição, estimulando a religação entre razão e sensibilidade. A educação dos educadores deverá reconhecer que a função escolar, em qualquer nível em que se exerça, precisa estabelecer uma conexão forte entre presente e passado de um lado, e entre sociedade e indivíduo do outro.

Investindo nessa necessidade, parti para a realização de atividades de extensão junto aos nutricionistas de campo que recebem os estagiários de nutrição. A ideia era, a partir do primeiro contato, conhecer as dificuldades e entraves à realização de atividades educativas na Unidades Básicas de Saúde, trocar experiências, conhecer experiências exitosas e contribuir com um arcabouço teórico-prático que levasse tanto a uma reflexão mais profunda sobre essas praticas quanto à criação de alternativas que produzissem o desejo de uma ação educativa transformadora.

A aproximação com esses profissionais visava ao 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, configurando-se em atividade que opera em busca da transformação, consequência da conjunção entre avanço civilizatório, educação do indivíduo, desenvolvimento tecnológico e transformações sociais.

As sessões dialógicas realizadas foram extremamente significativas para a nossa 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 dessa 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. Apresentei a pedagogia de projetos como uma possibilidade de trabalho, e os profissionais referiram de formam significativa o desejo de trabalhar com projetos pedagógicos em Educação Nutricional. Tal movimento foi encaminhando durante a realização do estágio supervisionado, buscando a realização 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 encaminhar esse trabalho. No entanto, será publicada pela UFRN uma coletânea de textos sobre ações de nutrição na atenção básica, na qual participo com um escrito abordando as possibilidades de um trabalho em educação mais participativo e inovador, quando se utiliza a metodologia de projetos, dando alguns subsídios teóricos para sua elaboração.

Buscando chaves metodológicas (atividades de educação em sala de espera)

O projeto de extensão realizado junto à Unidade Saúde da Família visava a unir as disciplinas de Nutrição Materno-Infantil, Dietoterapia, Avaliação Nutricional e Educação

Nutricional com o objetivo de realizar uma aproximação entre o serviço e o curso de Nutrição. As atividades desenvolvidas pelos alunos de Educação Nutricional foram executadas em dois semestres consecutivos, com a intenção de realizar "atividades de sala de espera", já que é um momento ocioso para o usuário que espera o atendimento, e esse tempo pode ser convertido num Importante momento de interação. Os relatos dos estagiários demonstram que muitas vezes essa atividade não tem boa aceitação pelo público. Na disciplina de Educação, resolvemos, exercitando a pedagogia de projetos, realizar atividades desse cunho, em semestres sequenciados, para observar e, posterior- mente, questionar os usuários sobre as metodologias mais bem aceitas por eles nessas atividades (aqui a extensão, o ensino e pesquisa se mesclam). Também em relação a esse projeto, término do tempo como professor substituto obrigou-me abandono das atividades e, infelizmente, em somente dois mestres, o número de pessoas entrevistadas e a falta de uma posterior categorização dessas atividades não permitiram chegar a uma conclusão mais expressiva sobre as metodologias adequadas a esse tipo de intervenção.

A experiência com agentes comunitários de saúde em São Paulo do Potengi

Essa atividade de extensão ocorreu paralelamente ao desenvolvimento de uma pesquisa multidisciplinar "A vigilância nutricional e o monitoramento de crianças menores de cinco anos em São Paulo do Potengi", na qual nos interessava a questão política da implantação do Programa Fome Zero, a avaliação do estado nutricional das crianças menores de cinco anos e a realização de um diagnóstico sobre o comportamento alimentar das famílias do Município visando a futuras atividades educativas em Nutrição. Os agentes comunitários de saúde (ACS) desse Município, os quais atendem principalmente as comunidades mais afastadas, são formados por cursos profissionalizantes em que aprendem os conceitos básicos de primeiros socorros, enfermagem, nutrição, e, principalmente, de prevenção de doenças. Durante o período em que a pesquisa foi realizada (2003- 2005), encontrávamo-nos mensalmente (ACS, nutricionista, professores e estudantes de nutrição) tanto para o recebimento dos dados que recolhiam no campo como para conversarmos sobre suas dúvidas sobre a orientação que davam à população no tocante à alimentação e à nutrição, os informes que nos davam sobre o "comer" nesse Município, que introduzia novas perspectivas em nossa pesquisa. Participaram efetivamente na construção do instrumento que seria aplicado junto à população, adequando a linguagem e sugerindo a inclusão de questionamentos sobre aspectos presentes na alimentação, que nós não nos dávamos conta de existir naquele Município.

Participaram como sujeitos e como objetos da investigação, uma vez que a título de validação do questionário também foram convidados a respondê-lo. Esses dados foram trabalhados por dois alunos que construíram suas monografias de conclusão de curso. A primeira foi a análise do comportamento alimentar da população, feita sob minha orientação. A segunda, da qual participei do desenho inicial do projeto e sugeri algumas atividades (pois mais uma vez o término do contrato como substituta inter-

rompeu o projeto), visava a analisar o comportamento alimentar revelados pelos ACS, comparar com os da população e realizar intervenções junto a eles para que conhecessem essas duas perspectivas de olhar a alimentação e nutrição, reelaborassem algumas afirmativas equivocadas, e percebessem os pontos-chaves a serem trabalhados junto à população. Ou seja, foi realizado um trabalho de pesquisa, docência e intervenção que, para além do conceito de extensão, se pretendeu dar como ação comunicativa, freireanamente iluminada.

Cap. IV – Que trata de coisas tocantes aos planos e intenções de uma educadora -pesquisadora

Soy yo por ventura de aquellos caballeros que toman reposo em los peligros? Duerme tu que naciste para dormir, o haz ló que quisieres, que yo haré ló que viere que más viene com mi pretensión.

(CERVANTES, 2005. P.119)

Pressupostos teóricos que conduzem minha atuação profissional

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

Acredito na importância de pesquisas e intervenções que busquem dar respostas ao desafio lançado pelo MS aos profissionais de Nutrição, no sentido de romper com a visão tecnicista tão privilegiada na formação e fazer 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 SUS, a política de assistência que visa, além da melhoria das condições de vida e de saúde da população, ao desenvolvirnento da autonomia, criticidade e participação.

O viés que tomo na minha produção é esse. Mas como conta Darcy Ribeiro, em seu livro “Ensaios insólitos”, sobre a presença marcante que foi o Prof. Anísio Teixeira em sua vida aprendizado que teve quando do estranhamento que sentia quando ouvia este dizer: “Eu não tenho compromisso nenhum m minhas ideias”, Indagando-o ouviu o ensinamento: “A única maneira de ter compromisso com a verdade é não ter compromisso algum com nossas ideias”. Assim, hoje, esses são os pressupostos que guiam o meu fazer; se amanhã os descubro incipientes, não duvidarei em buscar outros que iluminem meu ideal de educação nutricional. Esses são poucos: usar a reflexividade a serviço da construção de relações menos per- versas entre os homens, unir o que foi

fragmentado a partir do pensamento moderno, dar voz ao sujeitos, rejeitar qualquer forma de discriminação.

Ações a serem realizadas na disciplina de Educação Nutricional

Por estar ciente de que nutricionista age em vários campos da sociedade e que em todas as vertentes dessa profissão a educação nutricional está presente como uma atividade relevante e, ainda, que, em Saúde Pública, esse é um dos profissionais que faz parte de uma equipe, que visa a contribuir para a promoção da saúde da população, o que faz suas ações transcenderem à mera orientação nutricional, considero necessário e urgente enaltecer no ensino dessa disciplina os seguintes aspectos:

- **A responsabilidade do educador nutricional na promoção da saúde**

Em Natal/RN, existe uma realidade singular, que é a presença do nutricionista em todas as Unidades Básicas de Saúde (UBS), nas quais se desenvolvem atendimentos individualizados, acompanhamento dos programas de suplementação alimentar, apoio às equipes do Programa de Saúde da Família (PSF) e atividades de promoção à saúde, nas quais a educação nutricional aparece como uma atividade relevante.

A inserção do nutricionista nesse espaço (UBS) o coloca em uma situação privilegiada para atuar na promoção da saúde e integrar a luta pela instauração do Sistema Único de Saúde (SUS), numa concepção de saúde que não se reduz à ausência de doença, mas a uma vida de qualidade. Assim, a formação em Educação Nutricional deve garantir o fortalecimento das ações que não visem apenas à prevenção e tratamento das patologias, mas o cuidado, a proteção e a promoção da saúde. Objetivando principalmente garantir a participação cidadã, para que as necessidades da população sejam ouvidas e atendidas, pretendo dar continuidade às atividades de extensão iniciadas na Saúde Familiar, para que as alunas vivenciem desde logo essa compreensão de trabalho em saúde.

- **A consciência de que a educação freireana é uma estratégia privilegiada para as ações de educação nutricional**

Pretendo nortear a fundamentação teórica em educação, na disciplina, baseando-me em pressupostos da educação progressista, crítica, reflexiva. Essa é uma necessidade pungente, não é sem motivos que algumas das diretrizes da Política de Formação Permanente do Ministério da Saúde são o incentivo aos processos de educação popular dos movimentos sociais, da participação e do controle social na Saúde.

- **A importância da formação ao largo de toda a vida**

Pretendo discutir a necessidade de o profissional ter consciência de que a formação hoje não pode ser mais pensada como algo a ser realizado num período determinado da vida e que estamos vivendo o momento de reivindicar, construir e implementar projetos de mudança do ensino formal, na formação técnica, de graduação e pós-graduação, bem como da educação permanente dos trabalhadores de saúde, agentes sociais

de a saúde e gestores, para que atenda às necessidades de saúde da população e aos princípios e diretrizes do SUS. Pretendo estabelecer vínculos dos alunos com o Polo de Educação Permanente em Saúde, que tem como objetivos discutir e implementar projetos de mudança do ensino formal e da educação permanente dos trabalhadores de saúde, agentes sociais de saúde e gestores.

- **A importância da (auto)formação reflexiva**

Baseada na assertiva do Ministério da Saúde (2003) de que transformar a formação e gestão do trabalho em saúde não P de ser vista como uma questão simplesmente técnica, já que envolve mudança nas relações, nos processos, nos atos de saúde , principalmente, nas pessoas, acredito em que a formação inicial e continuada dos profissionais nutricionistas deve visar ao desenvolvimento de um espírito pesquisador de sua própria ação, capaz de refletir cotidianamente sobre sua prática para recriá-la. Desejo fomentar, já na graduação, a utilização de estratégias para o surgimento do pensamento reflexivo e me proponho a utilizar metodologias como a análise de incidentes críticos ou casos da vida profissional, bem como os relatos autobiográficos, no sentido de construir ferramentas que auxiliem nesse propósito. Considero que construção da autobiografia promove a explicitação de temas geradores, os quais podem ser tomados como elementos de reflexividade no trabalho em Educação Nutricional, visando a uma prática emancipatória.

- **A importância da dimensão subjetiva no trabalho do educador nutricional**

A crise nas relações humanas, evidenciadas também dentro do sistema de saúde, levou o Ministério da Saúde a implementar a Política Nacional de Humanização (2004) a fim de ampliar o diálogo entre os sujeitos, promovendo a gestão participativa, e implantar, estimular e fortalecer Grupos de Trabalho de Humanização. Segundo o Ministério da Saúde (2004), um dos maiores desafios que o SUS enfrenta é a fragmentação do processo de trabalho e das relações entre os diferentes profissionais, precária interação nas equipes e despreparo para lidar com a dimensão subjetiva nas práticas de atenção, desrespeito aos direitos dos usuários, formação dos profissionais de saúde distante do debate e da formulação da política pública de saúde. Dessa forma fica patente a necessidade de formar-se pro- fissionais capazes de compreender a dimensão de tal política e colocá-la em prática, superando a crise de valores que atravessa a sociedade e, como não poderia deixar de ser, o setor saúde. Visando a fortalecer esse aspecto, é necessário abordar, na formação, questões relativas à subjetividade dos sujeitos. Considero as discussões presentes na teoria da complexidade muito pertinentes para demonstrar como se esvaziou o conhecimento científico das sensibilidades e subjetividades. A questão a ser enfrentada é a da subjetividade, a do sujeito, o que remete às abundantes reflexões que se tem feito acerca da identidade e da cidadania. A volta para o Eu de cada um.

Sendo o sujeito submetido a quatro lógicas diferentes[28], pode-se dizer que ele é multideterminado e também que não existe a unidade do sujeito. Ele é polissêmico, pois apresenta vários sentidos possíveis. Somos todos produzidos por uma multiplicidade de fatores e nisso somos todos iguais. Como cada um de nós combina esses fatores, faz com que cada sujeito seja único. Esse é o pressuposto básico para se enfrentar a questão da humanização do processo de trabalho em saúde.

Para que percebam a complexidade e importância de tal temática, pretendo pôr os alunos em contato com grupos que vêm trabalhando a humanização dentro dos locais de trabalho, para que percebam as estratégias que utilizam, suas dificuldades e avanços.

- **A educação nutricional inclusiva**

Desejo introduzir na disciplina (e orientar trabalhos de pesquisa) discussões sobre as possibilidades de aproximação da educação nutricional ao conceito de discapacidade (restrição ou ausência da capacidade de realizar uma atividade), buscando conhecer situações nas quais a menos valia (situação desvantajosa consequente de uma discapacidade) possa ser trabalhada pelo nutricionista para que a educação nutricional seja uma atividade não excludente capaz de acolher aqueles que necessitam de educação especial.

- **A cultura alimentar tradicional como um patrimônio a ser enaltecido e preservado**

O ser humano acumula um enorme capital cognitivo pelo tratamento que dá aos alimentos que dispõe. Assim, produzir, colher, deixar apto ao consumo, armazenar, preparar gastronomicamente, combinar preparações e desenvolver artefatos e maneiras à mesa que culminem no consumo é o que diferencia o modo de comer do humano daquele que ocorre com os outros animais.

É importante ressaltar que não são apenas os laços histórico-culturais que definem a ingestão de alimentos. A forma como a sociedade se organiza para produzir suas riquezas influencia o acesso a determinado alimento e o incentivo que se dá, ou não, à manutenção de práticas alimentares calcadas na tradição.

A educação nutricional não se restringe ao aspecto cognitivo do saber comer. Ela age dentro de um amplo processo de desenvolvimento humano, na busca de sua integração e harmonização, nos diversos níveis do físico, do emocional e do intelectual. Dessa forma, pensar essa atividade torna-se um empreendimento complexo, no qual

28 O sujeito do conhecimento, aquele em que predomina a razão, que enaltece o pensamento pelo qual se constrói e se impõe, O sujeito do desejo, que é o sujeito freudiano. O sujeito do desejo confrontado ao desejo do outro, O sujeito dominado pelo inconsciente, pela pulsão de vida e pulsão de morte, e que deve fazer um trabalho sobre ele mesmo para compreender em que ele é dominado por essas pulsões, O sujeito sócio-histórico, o ser social confrontado à história, às determinações e às condições de existência, O homem determinado pelas suas condições de existência que influenciam sua maneira de pensar, de ser, de agir, O sujeito face às suas emoções, o sujeito do afeto, do sentimento e da emoção, aquele que por sentir se sente existindo.

o educador nutricional deve ser capaz de exercitar uma pedagogia ampla que supere a mera transmissão de conhecimentos técnicos acerca dos ali- mentos e de sua composição. Darei segmento às práticas que realizei com as alunas para conhecimento da cozinha brasileira, nas quais não nos restringíamos à apresentação de pratos, mas todo o entorno que envolve a comida de cada região, sua gente, seu artesanato, sua história, tabus, música, poesia, transformando esses momentos em deleite nos quais a aquisição de conhecimento acerca da alimentação se alia à valorização do patrimônio cultural brasileiro. Em especial, quero incentivar a presença de pessoas de diferentes regiões, como convidados, expositores de sua comensalidade, para oferecer-nos sua experiência de vida, como aconteceu em uma das aulas, que emocionou pelo brilho que a convidada deu ao nosso encontro com o orgulho de mostrar a comida de seu lugar e prepará-la conosco.

- **A criação de um laboratório de Educação Nutricional**

Pretendo dar continuidade à ideia lançada, quando então professora dessa disciplina, no sentido de criar um espaço em que se possam trabalhar ferramentas pedagógicas (vídeos, cartilhas, jogos, peças teatrais etc.) para serem usadas em atividades de educação. Elas seriam criadas pelos alunos da disciplina e seriam disponibilizadas aos estagiários e profissionais que porventura delas necessitassem, criando a perspectiva de avaliar sua utilização, corrigindo falhas na sua elaboração ou descobrindo juntos a metodologia mais adequada a cada tipo de atividade.

A contribuição no estágio supervisionado em Nutrição Social

No estágio, além de contribuir para as atividades educativas a serem realizadas pelas estagiárias, pretendo estabelecer um vínculo com algumas unidades de saúde para a elaboração, implantação e acompanhamento de projetos pedagógicos em grupos estruturados, num esforço conjunto a ser realizado entre profissionais, professores, estagiários e alunos da disciplina de Educação Nutricional, visando a uma prática educativa mais aberta e dinâmica. Considero relevante esse trabalho com projetos, porque com esse gesto fica implícito que o conhecimento é um ato social e que esse profissional está sendo um sujeito histórico. Não existe sujeito do conhecimento sem apro- priação de história, e esse registro, além de historificar o processo, permite a apropriação e socialização do conhecimento, a continuidade do trabalho e a construção de memória, como história do processo desencadeado num dado momento por determinado grupo.

Atividades de extensão

Preocupada com a necessária educação permanente dos profissionais nutricionistas que atuam nas Unidades Básicas de Saúde, em especial aqueles que recebem os estagiários, pretendo propor um projeto de enlace com um grupo de profissionais interessados em exercitar a reflexividade por meio do método autobiográfico, no qual, no primeiro momento, as narrativas sobre o percurso formativo e profissional serviria de

base para a construção e fortalecimento de um projeto de vida profissional, pessoal e coletivo.

- **Perspectivas de publicações**

De momento, dedico-me à escritura de minha tese de dou- torado, que pretendo defender em março de 2006 e que publica- rei em seguida, como contribuição aos educadores nutricionais que exercem seus fazeres nas Unidades Básicas de Saúde.

Além disso, contribuí na autoria de artigos/capítulos de dois projetos em vias de publicação. Um coordenado pela base de pesquisa "Representações Identitárias" e Autonomia Profissional: práticas reflexivas na formação docente" (PPGEd- DEPED) e outro pelo Departamento de Nutrição, estando em fase de finalização e/ou encaminhamento para a editora da UFRN (EDUFRN). Relato em seguida a descrição de cada trabalho, inclusive o do doutoramento:

"As coisas estão no mundo só que eu preciso aprender": a contribuição do método autobiográfico na formação perma- nente em educação nutricional"

Cap. 1: Ser ou não ser, eis a questão: o nutricionista como for mador e como indivíduo em formação. Nesse capítulo escrevo sobre a análise que faço da compreensão das nutricionistas da Rede Básica de Atenção à Saúde pesquisadas, sobre seu processo de formação e trabalho, as necessidades sentidas em relação à educação continuada e o papel da reflexividade em seu exercício profissional.

Cap. 2: As coisas estão no mundo, só que eu preciso aprender. Desenvolvo uma análise sobre a importância da formação permanente na sociedade atual, destacando aquela destinada aos profissionais de saúde, no cenário internacional (em especial o espanhol) e brasileiro.

Cap. 3: Escrevo, logo existo: a autobiografia como (re)dese nho de si mesmo. Apresento a importância do método autobiográfico como elemento de formação para a reflexividade e desenvolvimento da autonomia.

Cap. 4: Com açúcar e com afeto fiz seu doce predileto: a auto- biografia alimentar, sabores e dissabores. Apresento minha análise das autobiografias alimentares escritas pelas alunas de nutrição, mostrando os elementos significativos da atitude alimentar extraídos delas e sugerindo hipóteses de trabalho, em educação nutricional, por meio do uso desses elementos como temas geradores.

"Narrativas autobiográficas de professores do ensino superior"

O livro foi elaborado a partir das narrativas autobiográficas escritas ao longo de um ano letivo de formação em nível de pós-graduação. As disciplinas Análise de enunciação e estudo das representações sociais I e II (PPGEd - UFRN), ministradas pela profª. Dra. Maria da Conceição Passegi, serviram de apoio à elaboração da autobiografia, sua apresentação oral junto ao grupo e a posterior reflexão sobre ela, resultando nos textos a

serem publicados. A seguir o conteúdo do livro, que consta de textos elaborados pelos professores participantes da disciplina, inclusive o de minha autoria.

Organizadora: Profª Dra. Maria da Conceição Passegi

"Tornando-me professora: uma tajetória de construçãi e reconstruções" – Erika Gusmão de Andrade.

"O que eu sou, ou quem sou eu?" – Lea de Souza

"Itinerário de pesquisa e formação" – Tatyana Mabel

"Desbravando mares: (re)pensando uma existência como educadora, (re)pensando uma vida" – Teresa Cristina Bernardo Câmara

"Os quatro caminhos: um itinerário do ínfimo ao infinito" – Vera Lucia Xavier Pinto

" As ações de Nutrição na Atenção à Saúde: reflexões, desafios e perspectivas"

A publicação visa apoiar o profissional nutricionista nas ações a serem realizadas na Atenção à Saúde e suscitar o debate acerca de termas importantes para o cotidiano profissional, no tocante à atuação dele como membro da equipe de saúde num projeto de construção de uma atenção de qualidade.

Organização: Ana Emília Leite Guedes

As ações de Vigilância Alimentar e Nutrição na Atenção Básica à Saúde – Ana Emília Leite Guedes.

O SISVAN no município de Natal: desafios e perspectivas – Rosana Maria Ferreira de Moura Lima.

A Operacionalização do SISVAN na Secretaria do Estado de Saúde Pública do Rio Grande do Norte – Aurea Luiza Montenegro.

Assistência Nutricional nas dimensões da Avaliação Clínica, Antropométrica e Dietética – Clélya de Oliveira Lira, Karine Cavalcanti Maurício de Sena, Ana Vládia Bandeira Moreira.

A pedagogia de projetos em Educação Nutricional na Atenção Básica – Vera Lucia Xavier Pinto.

Perspectivas de Pesquisas

Além dos interesses em pesquisar as pedagogias da reflexividade como ferramentas para a (auto)formação de nutricionistas, a criação de artefatos metodológicos apropriados à prática de Educação Nutricional e a aproximação da Educação Nutricional da perspectiva de educação inclusiva, já relatados anteriormente, dsejo avançar na perspectiva iniciada em São Paulo do Potengi. A ideia foi encorajada por minha vivência na Espanha, país que valoriza sua gastronomia, no qual o poder público implementa ações mobilizadoras para enaltecê-la, a partir de seus pequenos povoados.

Pretendo realizar um mapeamento (ainda que seja numa perspectiva qualitativa) do talento culinário revelado por alguns Municípios do Rio Grande do Norte, dando-se prioridade à inclusão dos mais pobres e menos explorados gastronomicamente, visando à elaboração de uma agenda gastronômica que registre receitas e histórias dos principais guardiões do saber culinário tradicional, para o incentivo ao turismo, geração de renda, construção da consciência e preservação da cultura alimentar potiguar.

Prosseguimento da formação doutoral e pós-doutoral

A investigação que atualmente realizo no doutoramento, cujo objetivo primordial é propor a utilização do método autobiográfico como ferramenta pedagógica para a reflexividade e o desenvolvimento da autonomia, tanto na educação permanente de nutricionistas como nas práticas de educação nutricional junto à população, visa contribuir para o avanço da pesquisa em educação nutricional no que se refere às práticas educativas na formação inicial e continuada de nutricionistas.

Desejo investigar, junto às nutricionistas da Rede Básica de Atenção à Saúde, sua compreensão sobre seu processo de formação e trabalho, as necessidades sentidas em relação à Educação Continuada e o papel da reflexividade em seu exercício profissional.

Paralelamente busco desenvolver uma análise sobre a importância da formação permanente na sociedade atual, destacando aquela destinada aos profissionais de saúde, no cenário internacional (em especial o espanhol) e brasileiro, mostrando os diferentes enfoques que tomam a ideia de Educação Permanente em sociedades em estágios distintos de desenvolvimento social. Como parto da hipótese de que a construção da autobiografia promove a explicitação de temas geradores, que podem ser tomados como elementos de reflexividade no trabalho em Educação Nutricional, visando a uma prática emancipatória, pretendo aprofundar-me na pedagogia freireana no sentido de dar um suporte para os nutricionistas para trabalharem tal abordagem, usando como base a autobiografia alimentar e sugerir hipóteses de trabalho em educação nutricional por meio de seu uso, pois creio que mediante ela os elementos significativos da atitude alimentar afloram.

Pretendo trabalhar no sentido de aprofundar a noção de atitude alimentar, que em minha tese proponho como ampliação da ideia de comportamento alimentar, usada abundantemente na literatura de educação nutricional e que promove uma excelente discussão sobre o tema, porém considero a atitude um conceito que reflete mais acertadamente a ideia de um sujeito, sim, determinado, porém autônomo e reflexivo .

Cap. V - Onde se conclui e dá fim à estupenda batalha que se espera travar com o futuro

Espero que essas ideias, que expus não somente para pleitear uma vaga na universidade, mas que fazem parte de minha prática, dos diálogos cotidianos comigo mesma e com os outros e dos sonhos que compartilho com algumas companheiras da educação

e da nutrição (em especial minha grande “mestre”, no sentido zen-nutricional da palavra, Maria Inês Magnata Pino), venham contribuir de forma ínfima, bem o sei, porém presente, para a construção do arcabouço teórico e metodológico em construção 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 com compreensão da condição humana e contribuir para formar sujeitos que não apenas vivam mas necessitem ajudar a viver, deixar, e fazer, por meio de um “pensar aberto e livre” (MORIN, 2003, p. 11). Esse é o meu sonho e por intermédio dele espero permanecer viva.

> iAy!, respondió Sancho llorando: no se muera vuesa merced señor mío, sino tome mi consejo y viva muchos anos; porque la mayor locura que puede hacer un hombre en esta vida es dejarse morir sin más ni más, sin que nadie le mate, ni otras manos le acaben que las de la melancolía. (CERVANTES, 2005. p. 725.)

A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS EM EDUCAÇÃO NUTRICIONAL NA ATENÇÃO BÁSICA: A REFLEXIVIDADE COMO IDEIA E COMO AÇÃO[29]

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 eles se apresentem. Isso "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 dessa 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).

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. "A reflexão [...] 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, corno exercício profissional, torna-se necessário exercitá-ta construindo, assim, o alicerce à formação ao longo de toda a vida, hoje indispensável a todas as pessoas.

Perrenoud (2002) nos fala 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

29 In: As Ações de Nutrição na Atenção à Saúde: reflexões, desafios e perspectivas.

> 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, grifo nosso).

A formação universitária dos profissionais de saúde peça por adotar um modelo cartesiano, induzindo à fragmentação do pensamento. 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.

Tal modelo de formação tem afetado a qualidade dos serviços prestados à população, e o governo brasileiro, na tentativa de avançar na qualidade desses serviços através do SUS (Sistema Único de Saúde), propôs 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 com a formação. O Ministério da Saúde (BRASIL, 2005a) aposta na ideia 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 (BRASIL, 2005a, p. 9)

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 (BRASIL, 2004a), dentre os maiores desafios que o SUS enfrenta está 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 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 (BRASIL, 2004c). A referida política foi instituída através da Portaria 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 Saúde' que terão, dentre outras funções: 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 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" (BRASIL, 2004c).

Segundo a Portaria 198/GM/MS, podem fazer parte dos polos: I. Gestores estaduais e municipais de saúde e de educação; 11. Instituições de ensino com cursos na área da saúde; 111. 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 Gestao o encaminhamento das inclusões. Os colegiados de gestão serão formados por representantes de todas as instituições participantes.

As diretrizes nacionais são 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.

Observa-se que é imprescindível, dentro desse 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. Em especial os profissionais que atuam na rede básica e que trabalham como educadores nutricionais, dada a precariedade de formação que receberam para exercer esse tipo de atividade.

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

cício 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 ao 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 ideia 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. Nesse 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 para 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).

A ideia de educação permanente é mais abrangente que o treinamento para modelagem de ações técnicas. Dessa forma, pretende-se neste texto escrito desenvolver um "pensar" sobre o próprio conceito de educação permanente, suas origens, implicações políticas e perspectivas.

O que é isso, a educação permanente?

A ideia de que a vida e a educação são coisas que caminham juntas não é nova. Anibal Ponce, 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 igualitariamente 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, p. 40) também nos lembra a antiguidade desse 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 (tradução nossa).

No livro VII da *República,* Platão defende que somente depois dos cinqüenta 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* (1971), 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: 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 expressão educação permanente se tornou consagrada em 1956 na França, quando ministro Bílllêres incorporou em seu projeto de educação um anteprojeto de educação permanente anteriormente elaborado por P. Arents.

Nas décadas de 1960 e 1970, o termo foi introduzido 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).

Nessa época, a expressão estava carregada de uma "cultura humanística" e embora alguns sonhassem com a realização desse projeto, nos anos 1980, o conceito caiu em recessão para reaparecer em meados dos anos 1990 com uma referência bastante diferente daquela na qual surgiu, dessa vez aliado à ideia 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), devem-se ter claras algumas distinções: o termo educação permanente não deve ser tomado como sinônimo de educação de adultos. Essa 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 tal inten-

to. 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 educação permanente, o que, segundo Cabello (2002), se dá pela falta de solidez dos estudos nesse 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, apropriando-se deste 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 econômico-socioculturais,* como *para* promover a igualdade de oportunidades, o respeito à 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 métodos 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 [...]" (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 esses princípios filosóficos que embasam a ideia 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).

É necessário estar atento para o fato que a ideia de educação permanente não deve ser tomada apenas visando a 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, tendo como base a definição de educação como um 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 nessa 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 ao diálogo e à construção de novos rumos para os problemas enfrentados, buscando a superação do individualismo pela cooperação, da consciência ingênua pela crítica.

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': Dessa 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 conseqüência da conjunção entre avanço civilizatório, educação do indivíduo/desenvolvimento tecnológico e transformações sociais.

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 ideia 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 os quatro propósitos mais específicos da educação permanente, a saber: 1) Ajudar as pessoas a adaptarem-se psicologicamente às suas condições sociais e ao mundo natural, dotando-as de conhecimento, compreensão, aptidões e atitudes necessárias; 2) Dotar as pessoas de atitudes necessárias para reconhecer e resolver os problemas que enfrentam, acentuando a capacidade de resolver problemas; 3) Ajudar as pessoas a mudarem suas condições sociais; 4) Ajudar as pessoas a serem indivíduos livres e autônomos.

A referida autora lembra ainda que esses 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 ideia 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).

Assumir a incompletude do ser, e do saber, e instituir políticas e discursos em favor da educação permanente não é suficiente. O que denuncia Cabello (2005) é que, em condições de desigualdade social, a educação acaba por reproduzir essa desigualdade e, por que 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 dela, assim como a "educação para todos" não pode garantir que não se reproduzam outras formas de dominação e discriminação.

> A chave 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 ideia 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 de outras profissões que atuam nesse 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, as quais, 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. Dessa 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 por que se dá tal 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 à qual está a serviço.

Cabe a nós, nutricionistas, interrogarmo-nos acerca da Política de Educação Permanente em Saúde: em que nível está a participação da categoria nas discussões? Diante do baixo percentual dos profissionais de nutrição que participaram das discussões para implantação dessa política dentre os profissionais pesquisados por Pinto (2006), 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 nessa fase de implementação. Como superar esse quadro? Até que ponto essa política é democrática, no sentido de chegar formação àqueles que dela realmente mais necessitam? Os princípios filosóficos da educação permanente realmente estão sendo respeitados quando da implantação das ações? Respondem tais ações na prática às reais necessidades dos profissionais de saúde e da população hoje? Os cursos se apóiam na ideia de capacitação profissional ou são formadores de reflexividade?

Esses são questionamentos que ainda não sabemos responder, uma *vez* que a referida política foi instaurada recentemente, 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 seus benefícios.

Participar na construção dessa 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 no 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.

A educação nutricional: um desafio permanente

A educação nutricional é uma ferramenta fundamental na segurança alimentar e nutricional. *Através* das atividades educativas - quando não realizadas por uma ótica tradicionalista nas quais os "educandos" se transformam em ouvintes silenciados -, pode-se realizar desde o diagnóstico do comportamento alimentar da população até ações de intervenção. Essas ações não devem visar apenas à resolução dos problemas identificados, mas também o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos na compreensão ampliada do significado de saúde.

Trabalhar educação nutricional não é tarefa fácil à medida que as escolhas alimentares são influenciadas por vários fatores, como a freqüência no consumo de certos alimentos, iniciado desde o primeiro ano de vida, criando a exigência do paladar. Esse gostar está associado ainda a um forte contingente de sentimentos regionalistas, recordações afetivas, ação da mídia e às condições sociais de existência, uma vez que a forma como a sociedade se organiza para produzir suas riquezas interfere diretamente no acesso aos alimentos, no incentivo que essa organização dá à manutenção de práticas alimentares calcadas na tradição e na promoção da saúde ou nos interesses econômicos das indústrias alimentícias.

Coexistem ainda, felizmente, os hábitos mais arraigados na tradição com a introdução de novos alimentos. Novos elementos introduzidos na vida alimentar às vezes

ocorrem pela influência de uma cultura sobre a outra, mas de forma mais contundente ocorre pela necessidade do sistema econômico de introduzir no mercado, maciçamente, produtos recém-criados, que praticamente só divergem quanto à aparência de suas embalagens, tendo como ponto comum a presença de aditivos químicos, fontes indesejáveis de gorduras e produtos refinados, o que tem mudado significativamente o perfil epidemiológico e nutricional da população brasileira, que antes tinha a desnutrição como problema mais relevante. Embora os índices de desnutrição ainda preocupem em especial nas regiões Norte e Nordeste, há um recrudescimento desse problema e uma ascensão das DANTs (Doenças e Agravos não Transmissíveis).

A educação nutricional enfrenta o desafio de agir dentro do amplo processo de desenvolvimento humano, na busca da integração do sujeito e sua harmonização nos níveis físico, emocional e intelectual. Pensar a educação nutricional torna-se assim um empreendimento complexo à medida que é necessário o exercício de uma prática pedagógica que supere a mera transmissão de conhecimentos técnicos acerca dos alimentos, e sua composição, e que tenha em seu âmago a vocação à transdisciplinaridade.

Nesse sentido, o profissional de nutrição, conforme propõe Pinto (2006, p. 63), seria “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”.

A educação nutricional transcende à mera informação sobre a composição de alimentos ou a melhor técnica de prepara-los, podendo ser entendida como aquela que trabalha pela efetivação e pela divulgação da ideia de alimentação como um direito humano básico, estando inserido aí a alimentação adequada sob a ótica da segurança alimentar e nutricional. Esta, 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).

Na atenção básica, no município de Natal, um diagnóstico preliminar foi efetuado pelas alunas do Estágio Supervisionado Para tanto, é necessário que nas ações educativas se incorporem 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, desenvolvi mento 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, discutindo 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 esses grupos estejam inseridos. Difundir a ideia da relação alimentação-saúde tendo em vista a qualidade dos alimentos e estimular 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." (GARClA, 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 isso pelo vasto leque de conhecimentos relativos a essa área, os quais estão presentes nas ciências humanas e nas ciências naturais. Construir um trabalho educativo que transite nessa interface - é um desafio para os nutricionistas.

Na atenção básica, no município de Natal, um diagnóstico preliminar foi efetuado pelas alunas do Estagio Supervisionado em Saúde Pública, em seus locais de estágio, acerca das ações educativas realizadas nesse âmbito da atenção.

O diagnóstico revelou uma fragilidade teórico-prática de tais ações. Os problemas revelados pelos profissionais demonstram uma debilidade em relação à adoção de uma tendência pedagógica e à elaboração de projetos pedagógicos. A falta de integração entre os profissionais também configurou como um entrave para a educação. Aliado a ela, estão condições físicas das unidades, que não possuem um espaço proprício para as atividades; os recursos materiais escassos ou inexistentes falta de investimentos na educação permanente dos profissionais; a rotatividade comum nos serviços públicos e a ausência da concessão de horas disponíveis para o planejamento das ações educativas.

Em estudo posterior realizado com 20 profissionais de todos os distritos sanitários que atuam como educadoras nutricionais, Pinto (2006) mostra que quanto às condições de trabalho os nutricionistas enfrentam muitas dificuldades: as UBS onde trabalham não possuiam salão de atos e as que possuem não apresentam dimensão adequadas para reuniões com a população ou mesmo com todos os servidoresda unidade em questão. Os recursos que possuem para realização de atividades de reflexão e aprendizagem dos profissionais assim como de ações de educação em saúde direcionadas à população

escassos. A maioria dessas profissionais não conta com um quadro de escrita, não dispõe de retroprojetor ou projetor de dispositivos. Mais da metade delas não contam com aparelhos de televisão 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.

Não conta também a maioria com gravador de fita cassete, máquina fotográfica, filmadora, livros ou revistas. Poucas 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. Algumas não contam com papel para realização de suas atividades e mais da metade relatam não ter acesso a materiais didáticos como canetas, hidrocor, lápis cera e cartolinas, além de não ter fotocopiadora no serviço nem acesso ao material fotocopiado através da SMS. Vale ressaltar que, como no trabalho do nutricionista esses elementos são fundamentais, elas relataram que utilizam recursos próprios para adquiri-los visando a realização de seu trabalho com dignidade e compromisso.

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 esse feito. Em relação à Política Nacional de Educação Permanente em Saúde apenas quatro nutricionistas, das 20 que fizeram parte do estudo, participaram de discussões sobre a sua implantação. Ou seja, os profissionais questionados não participam das discussões sobre a implantação dessa política, ou porque não se sentem atraídos pela temática, ou simplesmente porque a desconhecem, o que vem a confirmar que não basta ofertar oportunidades de formação.

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.

Visando a promover o diálogo acerca dessas questões, foi realizado, no primeiro semestre de 2004, o II Curso de Atualização nas Práticas de Nutrição na Atenção Básica de Saúde para os nutricionistas da rede que recebem estagiárias de nutrição e que contribuíram com sua fala para o diagnóstico realizado por elas. O curso tinha como objetivo promover a reflexão sobre a importância das práticas educativas em nutrição para diferentes grupos e operacionalizar a elaboração de projetos pedagógicos para o trabalho de educação em saúde.

Tal encaminhamento surgiu do conhecimento de que , 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 e pela utilização da pedagogia de projetos. A importância de elaborar pro-

jetos reside no fato de que com esse gesto fica implícito que o conhecimento é um ato social e que esse profissional está sendo um sujeito histórico. Não existe sujeito do conhecimento sem apropriação de história. o registro que historifica o processo. Além disso, um projeto permite a apropriação e a socialização do conhecimento, a continuidade do trabalho e a construção de memória, como história do processo desencadeado num dado momento por determinado grupo. Os princípios pedagógicos que estão subjacentes aos projetos temáticos são os de que: 1) o conhecimento é uma ferramenta de compreender e de intervir na realidade; 2) a aprendizagem não se resume à memorização dos conteúdos conceituais, mas é um processo global; 3) os problemas a serem enfrentados devem determinar os conteúdos a serem trabalhados, portanto, os conteúdos devem ser tratados como meios de ampliação da formação dos sujeitos, das suas competências, e não como fins em si mesmos. As principais contribuições do trabalho com projetos temáticos são: 1) o rompimento com os trabalhos estanques tradicionais; 2) a possibilidade de vivenciar múltiplas práticas de educação em saúde, relacionadas a temas gerais de interesse dos sujeitos envolvidos no processo educativo; 3) a produção coletiva do conhecimento, com a participação ativa do sujeito, através da reflexão crítica sobre a realidade; 4) a construção de algumas certezas compartilhadas e a discussão de muitas incertezas, o que permite maior compreensão da natureza de um empreendimento coletivo e melhor relacionamento entre o grupo.

As sessões dialógicas realizadas foram extremamente significativas para a nossa 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 dessa tarefa, apontando para a necessidade de investimentos adequados na formação continuada, principalmente em relação às questões pedagógicas, dando pistas para a construção de atividades de educação popular em saúde, baseadas nas ideias de Paulo Freire.

Em seguida, exponho os passos para a elaboração de projetos temáticos.

Operacionalizando o trabalho com projetos em educação nutricional

1) O que é um projeto temático?

É a organização de seqüências didáticas entre si, que girem em torno de um tema central e que conduzam, através da exploração de competências e conteúdos pertinentes para a(s) disciplinaís), à realização de produto(s) final (is) ou à atividade de culminância.

2) Tipos de projetos temáticos

a) Disciplinares (apenas uma disciplina está envolvida);

b) Interdisciplinares (mais de uma disciplina participa, necessitando de planejamento comum, reuniões de acompanhamento e com partilhamento de parte dos objetivos).

3) Como escrever um projeto?

- Resumo (opcional) - uma página, no máximo, para que o leitor possa ter uma visão geral do projeto antes de ler todos os detalhes.
- Caracterização do problema/introdução - coloca-se o histórico do problema, suas implicações e outras informações que dêem maior intimidade com o tema e permitam o diagnóstico do local onde vai ser desenvolvido o projeto.
- Justificativa - explica-se por que intervir, apontando benefícios.
- Objetivo geral - explicitam-se os resultados a que se quer chegar.
- Objetivos específicos - são objetivos factíveis.
- Metas - resultados parciais, concretos e diretos, quantitativos e/ou qualitativos. Esse passo auxilia no processo de avaliação no decorrer do trabalho.
- Conteúdos: *Conceituais* - referem-se aos conhecimentos sistematizados, fatos e fenômenos da ciência e da atividade cotidiana, leis fundamentais que explicam as propriedades entre objetos e aspectos da realidade, problemas existentes no âmbito da prática social; *Procedimentais* - estão relacionados ao domínio do uso de instrumentos de trabalho que possibilitam a construçãodo conhecimento e o desenvolvimento de habilidades. Favorecem a construção de instrumentais, pelo sujeito, que os ajude a analisar os resultados de sua aprendizagem e os caminhos percorridos para efetivá-la. Como exemplo desses conteúdos, estão os conhecimentos referentes à realização de pesquisas, produção de textos, resolução de problemas, etc.; *Atitudinais* - referem-se ao modo de agir, sentir e de posicionar-se frente às tarefas da vida social. Atitudes e convicções dependem dos conhecimentos, os quais influem na formação de novas atitudes e convicções, dependendo ambos de certo nível de desenvolvimento das capacidades cognitivas.
- Plano de trabalho/cronograma - deve-se fazer uma visualização gráfica do desenvolvimento do projeto, sabendo-se, no entanto, que podem ocorrer imprevistos que resultem numa necessidade de reprogramar, e isso deve ser justificado no decorrer do trabalho.
- Recursos - materiais que possam ser utilizados para trabalhar nas atividades.
- Avaliação - no projeto há uma previsão de como ela será feita. Deve estar relacionada com os objetivos.

Diante do exposto, podemos dizer que vem-se tentando estabelecer o diálogo com o serviço para que o desejo explicitado de realizar práticas educativas baseadas em

projetos pedagógicos passe a ser uma realidade no âmbito da atenção básica. A adoção da pedagogia de projetos para o planejamento das atividades educativas pode ser um fator importante no redimensionamento das atuais atividades, principalmente aquelas realizadas com grupos estrutura dos. Dessa forma, pode-se estimular a transdisciplinaridade, a reflexividade, a participação ativa do educando no processo, uma vez que atividade de culminância gera um interesse maior na elaboração do material a ser apresentado, viabiliza o apoio da comunidade, do setor privado e permite o registro- da história das práticas educativas, contribuindo assim para o arcabouço teórico-prático que ainda é necessário construir na educação nutricional como área de conhecimento.

Artigos de jornais

SAPIENS...[30]

Sabe-se da existência de um planeta, num passado remoto, habitado por seres incompreensíveis chamados *Zumanos*. Como os outros viventes de lá, eram constituídos de partículas forjadas há bilhões de anos no interior das grandes estrelas; pode-se dizer que eram, simplesmente, poeira de estrelas, mas não entendiam o sentido, a poesia e a grandeza de serem pó estrelar. Todos queriam ser grandes astros. Surgiram a partir de formas primitivas de vida que se tornaram cada vez mais complexas, até aparecerem os *zumanídeos bípedes* cujos cerebrinhos tinham cerca de 600 centímetros cúbicos. Começaram então a se diferenciar dos outros seres. Criaram a cultura e esta os foi criando até que seus cerebrinhos chegaram a 1500 centímetros cúbicos. Passaram então a outro patamar e se auto denominaram, modestamente, *Zumanos sapiens*. Alguns seres mais lúcidos insistiam em lembrar que os *zumanos sapiens* eram animais, mas eles também não entendiam o significado de fazer parte desta grande teia. Concordavam que podiam ser animais, mas racionais, o que era muitíssimo diferente e, como tais, tudo faziam de forma muitíssimo racional.

Os *zumanos* se dividiam em vários grupos que se odiavam, tudo muito racionalmente, é claro. Embora todos fossem muito "sapiens", ninguém sabia ao certo a origem de tanta malquerença. Elaboraram então várias hipóteses para justificar a impossibilidade de conviverem em harmonia. Acharam excelentes respostas, mas nenhuma universal: Os *zumanos caucasóides* diziam que a culpa era dos *zumanos negróides*, que os abominavam. Estes também se sentiam desprezados pelos *zumanos mongolóides*, que por sua vez detestavam os *caucasóides* que, além de os repugnarem, também tinham imenso desafeto aos *negróides*.

Alguns *zumanos*, muito poucos, pouquíssimos, não conseguiam entender como a cor da pele, a textura do cabelo e a forma dos olhos podiam provocar tanta desavença. O certo é que sempre, em algum lugar, um *zumano*tinha um insulto preparado para o "outro".

Mas qual era a grande diferença entre eles? Alguns seletos *Zumanos*, excessivamente sabidos, a quem chamavam cientistas explicavam tudo e muito racionalmente, evidentemente, procuraram respostas para esta questão.

---

30 Artigo publicado no jornal O mossoroense. em abril de 2004

Começaram os estudos. Todos tentaram salvar a própria pele, mas não havia diferença. Possuíam a mesma quantidade de melanócitos na epiderme. A quantidade de melanina produzida é que variava segundo as condições climáticas.Que decepção!

Começaram então a meter os narizes na pesquisa. Passaram muitos anos medindo todo tipo de narina. De novo a mesma resposta: o clima. As fossas nasais, descobriram decepcionados os *zumanos*, não serviam como distinção; tinham apenas a função de umedecer e aquecer o ar que respiravam, por isso os que viviam em terras quentes tinham narizes mais largos que aqueles de lugares frios.

Outro pesquisador tentou usar a cabeça. Passou muitos anos colecionando crânios *zumanos* para provar que uma determinada raça tinha o dom divino de possuir um cérebro maior e, portanto, mais inteligência. Enchia-os com semente de mostarda e conseguiu provar apenas que no crânio dos*zumanos caucasóides* cabiam mais sementes que no das outras raças. Outros fizeram a mesma experiência com minhocas. Mesmo resultado!

Tentaram então abrir os olhos para uma nova possibilidade: olheiros se espalharam por todo canto para descobrir porque uns tinham olhar arregalado e outros apertadinhos. Nada. Um grande cientista chegou à conclusão que o formato não importava. O essencial era a miopia. *Zumanos* míopes, segundo ele, que certamente enxergava muito bem, transmitiam as imagens ao cérebro mais rapidamente que os outros e por isso eram mais inteligentes. Dizia que os*zasiáticos* e *zudeus* eram mais míopes que os *zancos*, que por sua vez eram mais míopes que os *zegros*. A relação mais pertinente que conseguiu estabelecer foi a de que óculos eram sinais de inteligência. Mas, para sua infelicidade, inventaram a lente de contato.

Além do formato do corpo, os *zumanos* arranjavam sempre outras razões para brigar. Inventaram um ser supremo que *muitos* chamavam *zai*, outros *zalá*, grande parte *zao,* uns *zolorum e* alguns *zavé*. Todos diziam querer paz em nome desta entidade divina que, coitada, acabava sendo justificativa para guerras intermináveis.

Era tempo de muita violência. Os *zumanos* já haviam destruído grande parte do seu planeta: água, inópia; solo, infértil; ar, contaminado. Tudo feito muito racionalmente, é claro. A sobrevivência tornou-se impossível. Os líderes, que sempre se odiaram porque tinham cor diferente, deus diferente, língua diferente e que haviam por longos anos fomentado o embate, chegaram a um acordo: deixariam o planeta. Colocaram em uma espaçonave um casal de cada animal preferido (afinal, se tornavam acessórios imprescindíveis) e se lançaram ao desconhecido. Depois de uma longínqua viagem avistaram um planeta azul, inabitado. Lá chegando, juraram que começariam uma nova História, sem conflitos. E assim foi, até que um dia descobriram um indicador racial poderoso: os que tinham cera pegajosa e os que tinham cera seca no canal auditivo. Imediatamente se dividiram em dois grandes grupos. Alguém ainda tentou lembrar o passado e a promessa de paz, mas pelo que sabemos ninguém lhes deu ouvidos.

Ética: um presente do passado[31]

Embora ideias difundidas pelas grandes religiões como o budismo, o cristianismo e o islamismo, endossadas primeiramente pela Revolução Francesa e posteriormente pelo socialismo, pairem sobre os homens disseminando a necessidade de uma vida virtuosa, o quadro que vislumbramos neste início de século não foi pintado com tintas amenas.

Uma ideologia economicista, aliada a uma ação política impregnada de vícios, na qual palavras vazias invadem ouvidos descrentes, banalizam o mal, que os meios de comunicação, cada vez mais avançados, divulgam e alardeiam, impiedosamente. Tudo parece apagar os resquícios de esperança na construção de uma comunidade planetária pautada na ética e na solidariedade.

Por outro lado pode-se observar que a mesma sociedade que é capaz de colaborar com este estado de coisas traz em si o germe da resistência não sendo por acaso que a ética tem sido objeto de tantas discussões nos últimos anos.

Um aspecto importante a ser destacado é o fato da conduta ética só poder ser alcançada a partir de uma escolha individual. Esta "revolução" do agir pertence a cada cidadão. Ela não pode ser imposta por decretos, leis ou normas. Ela é um valor, uma escolha, um caminho. Mas que atalho da vida moderna pode nos levar a esta jornada?

Talvez seja necessário rastrear pegadas, antigos registros que não nos servem mais como guias por ter sido soterrados pela espessa poeira deixada pelos homens que se perderam no vazio das aparências.

Uma dessas "pegadas" pode ser a retomada da leitura dos textos clássicos, como os dos filósofos gregos e em especial aqui busco Platão na tentativa de arejar a discussão em torno da necessidade de uma conduta humana baseada em princípios verdadeiros e universais.

O diálogo Górgias é um dentre os tantos que Platão elaborou para enaltecer, através de sua poesia, a figura ímpar de Sócrates. Nele trava-se fundamentalmente uma discussão sobre a ética, tendo como pano de fundo a preocupação em distinguir aparência e essência, retórica e filosofia.

---

31 Artigo publicado no jornal O mossoroense. em janeiro de 2005

Górgias de Leontinos, representante importante da arte retórica na forma como ela apareceria nos últimos anos do século V foi, para Platão, a personificação desta arte. A proposta de Górgias de formar retóricos foi tomada por Platão como mote para o desenvolvimento de mais um diálogo socrático, no qual seu mestre discute a essência da retórica.

Górgias, neste diálogo, não desenvolve um discurso acerca de sua habilidade e da necessidade social de se formar retóricos. Fracassa na tentativa de enaltecer sua arte a partir de outras artes que também se valem da palavra como meio, uma vez que na retórica a palavra é o próprio fim, é só palavra e arte da palavra, que tende a persuadir por meio da forma oratória.

É interessante notar que o que Platão considera falho na retórica, Górgias julga ser sua maior vantagem: através da força da persuasão a palavra torna-se instrumento de poder.

O diálogo Górgias foi desenvolvido por Platão em três atos: O embate inicia com a discussão entre Górgias e Sócrates, em seguida entra a figura de Pólo e por fim o estadista Calicles. Os três, embora tenham atitudes diferentes em relação ao poder, o têm como finalidade da sua arte.

A temática mais relevante neste diálogo é o sentido ético que deve ser dado ao discurso. Sabe-se que a palavra é usada para persuasão e neste ponto tanto a dialética quanto a retórica almejam o mesmo intento, porém a filosofia trabalha em busca da opinião verdadeira e a retórica visa apenas o convencimento.

A discussão que perpassa todo o texto é a busca do fundamento da autoridade presente no discurso retórico. Platão vê a retórica como a linguagem usada pelo político, o simulacro de uma parte da política, e propõe que a dialética seja tomada como instrumento de reflexão, para que a palavra não seja um dispositivo de poder, mas uma ferramenta para atingir o conhecimento (episteme), que sempre é verdadeiro.

Os retóricos pretendiam que sua arte fosse ensinada, mas Platão temia o discurso como uma mera arte do convencimento; o que almejava era uma formação integral (paidéia) e não uma formação específica, só assim a ideia do bem seria norteadora da ética e da ação política.

Segundo ele, o importante não é fazer o que se deseja, mas fazer o bem, o que é justo. Para Platão, o bem deve estar sempre aliado ao que é Justo. Por isso deve haver um estatuto ontológico para a justiça, caso contrário haveria várias ideias de justiça. Sendo assim

Platão mostra claramente a necessidade da busca da verdade, do conhecimento em detrimento da satisfação das aparências. Para ele o retórico sempre procura falar o que se quer ouvir e chega comparar a sua arte à arte culinária: “se o médico e o cozinheiro tivessem de entrar num concurso em que crianças fossem juizes, sobre quem mais

entendesse da excelência ou da nocividade dos alimentos, o cozinheiro ou o médico, este morreria de fome."

Platão ao fazer tal comparação desceu do trono a retórica, tirana absoluta da vida política do seu tempo, relegando-a para um papel subalterno e pouco honroso, mostrando claramente a necessidade de uma prática pautada na busca do verdadeiro conhecimento em detrimento das aparências e que a política não pode dissociar-se da busca da opinião verdadeira que propõe a filosofia, uma vez que é esta que dá um suporte ético ao indivíduo.

A filosofia, ao contrário da retórica, se dá quando o que há na alma se mostra na pessoa, por isso Sócrates quer discutir, no diálogo, a ação e não o fruto da ação, uma vez que acredita que todo erro origina da ignorância e que o maior dos males é cometer alguma injustiça. A retórica, desta forma, só tem valor se há ignorância ou se há o desejo de encobrir-se alguma injustiça.

A justiça deve ser vista como algo que está ajustado ao logos e não como uma norma. Na dialética a prática tem que estar baseada na ideia. A ideia organiza o real, ou seja, quando uma ação é justa reflete nela a ideia de justiça. A alma é quem deve determinar as ações do corpo, de forma que as virtudes devem ser trabalhadas no nível da alma.

Quando discutem a melhor maneira do homem viver Calicles o faz dissociando virtude e prazer, mas Sócrates acredita que a vida boa requer a associação das ações à ideia do bem, pois assim o indivíduo será virtuoso em todas as suas ações. Tudo, portanto, deve ser feito, até mesmo o agradável, em vista do bem, não o bem em vista do agradável. A vida pode ser vivida, então, de duas formas diferentes: o ideal retórico de vida é aquele que baseia-se nas artes da lisonja, cujo fim é o prazer e o aplauso. Por outro lado, o tipo de vida filosófico é aquele que se baseia no conhecimento humano do corpo e da alma, para assim alcançar o bem.

A ética deve estar pautada na obstinação de separar-se as ideias falsas das verdadeiras, sendo necessária uma investigação dialética para alcançá-la.

Retomar textos tão antigos, atualizando-os, principalmente quanto ao que deixamos de fazer, vislumbrando os buracos negros enormes que fizeram sucubir qualquer ideia de civilidade pode ser um ato de atrevimento. Com Platão, no Górgias podemos apreender, repensar ideias, conceitos como ética, poder e justiça, tão errantes nos caminhos traçados até aqui. Em especial retomar a importância da filosofia para a construção de uma nova civilização. Não será necessário aludir ao Rei-filósofo, mas sonhar com a semeadura da essência como possibilidade de criar-se uma sociedade de homens que pelo menos toque, mesmo que sutilmente, a ideia de virtude.

JARDINS...[32]

Forasteiro, aqui te sentirás bem. Aqui o bem supremo é o prazer.
Inscrição na entrada dos Jardim de Epicuro

O lugar onde a gente é mais feliz é o shopping, o shopping.
Jingle veiculado na mídia

O mundo moderno configura-se como aquele das aparências, da superficialidade, onde o urgente toma o lugar do importante. Tudo, no campo do epidérmico, é público, visto e ouvido, divulgado, dividido e, portanto, o efêmero reina criando uma ilusão de perenidade, de realidade.

Mas onde nos encontramos nessa trama? Essa realidade que construímos é a de uma sociedade de rápida industrialização e informação, na qual as coisas de ontem precisam ser prontamente destruídas para dar lugar aos últimos lançamentos.

Mas esse mundo opulento é também um mundo de mutações constantes, para garantir a geração sem fim de produtos viáveis ao consumo que não tomam a característica de duráveis e abundantes, mas devem desaparecer junto com o processo de apropriação de outros.

O tempo que Karl Marx imaginava livre para que o trabalhador, depois de exercer seu ofício, pudesse dedicar às atividades que lhe trouxessem prazer, hoje é gasto em consumir, pois o consumo virou sinônimo de recreação. Quanto maior o tempo que se dispõe, mais intensos e incansáveis são os desejos consumistas.

Desta forma, o mundo que nos cerca é habitado por uma magia, um fetiche que nos convida a cada instante a embarcar na viagem midiática que nos conduz invariavelmente ao consumo como fonte de prazer. Agora somos seres passivos e nos deixamos levar pelos produtos, seres ativos se atiram a nosso encontro.

Assim a própria noção de tempo foi modificada. O tempo agora é o inimigo do prazer. Ele escorrega de nossas mãos. O trabalho o toma de nós de tal forma que devemos

32 Artigo publicado no jornal O mossoroense. em setembro de 2005

modificar o ritmo de nossas vidas, os afazeres, para podermos andar em compasso com o relógio.

Segundo Pascal Bruckner, a lógica consumista é também uma lógica infantil, que além de atribuir vitalismo às coisas, se manifesta de quatro formas: a urgência do prazer, o hábito do presente, o sonho da onipotência e a sede de divertimento.

Mas esse mesmo autor chama a atenção sobre a fragilidade do prazer obtido por essa via: “Nem a abundância nem o lazer nos realizam plenamente: eles enfeitam a banalidade sem nos livrar dela”, afirma Bruckner.

Mas como fugir desse ciclo vicioso? A filosofia como uma atividade prática que tem como finalidade o bem viver pode ser a resposta. Através do pensar filosófico os descaminhos da abundância desmedida podem ser revertidos em caminhos virtuosos que resultem no prazer verdadeiro.

Mas como viver essa “boa vida”? Sócrates e seus discípulos nos dão boas pistas neste caminhar. Um de seus alunos, Aristipo, acreditava que deveríamos extrair dos sentidos o mais alto grau de bem-estar. O prazer seria, então, o bem supremo e a dor o mal supremo. A filosofia ideal seria, desta forma, aquela que fosse capaz de afastar a dor e o sofrimento.

Vale salientar aqui a figura de Epikourios como a expressão máxima desse tipo de filosofia. Talvez não por acaso tenha recebido tal nome, que significa em grego o “auxiliador”. Nasceu em 341 a.C., provavelmente em Atenas, em um momento sócio-político muito semelhante ao mundo contemporâneo, no qual a desintegração social, a corrupção e as disputas imperavam. O saber tornava-se cada vez mais técnico e as grandes cidades não eram mais um paraíso.

Epicuro foi iniciado na filosofia por Nausífanes de Teo, no sistema de Demócrito. Em meio a essa turbulência política, desenvolveu mais a ética do prazer de Aristipo e a combinou com a teoria do átomo de Demócrito encontrando uma saída revolucionária: criou uma escola que difundia os valores da amizade e do prazer, acolhendo o diferente, reintegrando as pessoas. “De todos os bens que a sabedoria proporciona para produzir a felicidade por toda a vida, o maior, sem comparação, é a conquista da amizade”. (Epicuro).

Os epicureus encontravam-se num Jardim no qual o caos exterior era esquecido e onde as pessoas desenvolviam o desejo de viver com prazer as coisas simples da vida, onde o prazer de estar junto e de se reencontrar era a maior sedução. Quase não se envolviam em questões políticas a não ser que houvesse um chamamento do qual fosse impossível escapar. Viver em reclusão era o conselho de Epicuro.

Sua escola era criticada, uma vez que era aberta a todos, inclusive às mulheres. A grande contribuição que podemos extrair dos ensinamentos de Epicuro é a compreensão da importância de viver com alegria e prazer o tempo que habitamos a Terra.

A sua escola era ao mesmo tempo uma comunidade de amigos e uma seita. A maior parte dos seus escritos foi perdida. Da obra de Epicuro conservam-se três cartas (a Heródoto, a Pítocles e a Meneceu) e oitenta aforismos, descobertos em 1822.

Epicuro fez da formosura o princípio inspirador da vida. Era um mestre cuja sabedoria refletia a nobreza dos sentimentos. Sua escola era altamente organizada e em sua honra eram celebradas festas mensais e anuais.

Para os epicuristas a teoria era subordinada à prática, a ciência à moral. Só assim se garantiria o bem supremo, a serenidade, a paz. A sua gnosiologia é sensista, ou seja, todo conhecimento deriva da sensação e toda sensação é verdadeira. Sensação é o critério de verdade na teoria e o sentimento (prazer e dor) é o critério de valor no campo prático. Na moral hedonista o fim da vida é o prazer sensível. O critério de moralidade é o sentimento. O único bem é o prazer, o único mal é a dor.

Para Epicuro, um prazer só deve ser recusado se puder resultar futuramente em dor e a dor só deve ser aceita se posteriormente originar o prazer. Mas o prazer aqui descrito 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. Ter a faculdade de gozar e não a necessidade de gozar. E aí está a função prática da filosofia.

Mas o que seria esse prazer raciocinado? Epicuro responde que é o prazer que satisfaz uma necessidade e não causa sofrimento. O sábio, então, é aquele que busca o prazer, mas deve vigiar-se, precaver-se contra surpresas irracionais do sentimento, da emoção, da paixão. A liberdade e a paz são as condições fundamentais de felicidade. A lei fundamental da natureza é a procura do prazer.

Epicuro propunha quatro “remédios” para o bem viver: *não precisamos temer os deuses. Não precisamos nos preocupar com a morte. É fácil alcançar o bem. É fácil suportar o que nos amedronta.*

Talvez esses medicamentos devam ser introduzidos em nosso corpo/alma, mesmo que em doses homeopáticas, na tentativa de articular um bem viver. Talvez jardins possam ser construídos nos lugares onde se edificam os shoppings, verdadeiros paraísos capitalistas. Talvez jardins substituam igrejas, a ética à religião, a amizade à posse e o prazer à dor. Talvez...

Alimentação: fragmentos de tradição[33]

"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 levam 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.

Sabemos, contudo, que o homem 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 no homem um gênio criativo 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 a 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

33 Publicado no Encarte ***Galante***, nº 17, vol.2, novembro de 2002.

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 delicioso pitéu. 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 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, mas sempre usado com parcimônia porque, acreditam, causa impotência. 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.

Verbetes

FILHÓS- Doce de especialidade portuguesa, feito em quase todas as regiões de Portugal, sofrendo pequena variação de região para outra. Basicamente trata-se de uma massa de pastel cortada em tiras, frita em gordura e polvilhada com canela e açúcar, embora em alguns lugares os filhós recebam calda de açúcar.

ALUÁ - Bebida brasileira feita no Norte, com farinha de arroz ou milho torrado, fermentado com açúcar em potes de barro, e em Minas Gerais com casca de abacaxi, pelo mesmo processo. Sua origem é africana, denominada *ualuá.*

BUCHADA - Tipo de preparação que é servida como prato único e goza de grande popularidade no Norte e Nordeste brasileiros. A buchada é preparada com estômago, miúdos, sangue e cabeça de cabrito, bode ovelha ou carneiro, cortados miúdos e bem temperado. Em geral é servida com pirão feito com o caldo do cozimento. Costuma-se servir algum tipo de aguardente antes da buchada, para abrir o apetite e possibilitar o total aproveitamento do prato, que é consistente e normalmente acompanhado por vinho tinto. É renomada a buchada de bode, que no Nordeste é servida até em jantares sofisticados.

PAMONHA - Especialidade brasileira que na língua tupi é chamada *Pamunã*, que deu origem ao nome. Trata-se de massa compacta, feita de milho verde, leite de coco, canela, manteiga, erva-doce e açúcar, envolta, em porções, em folha de bananeira ou na palha do próprio milho, onde é cozida atando-se as pontas nas extremidades. Junto com a canjica, as pamonhas são os pratos mais tradicionais das festas juninas nordestinas.

ALFENIM - Especialidade da doçaria de Portugal, de origem árabe, onde é apreciado e feito com grande arte na região dos Açores. Trata-se de doce alvíssimo, cujo nome vem de *alfente*, que significa “branco” e que exige técnica especial, preparado à base de calda de açúcar, água e vinagre que resulta numa preparação de coloração branco opaca. Com a massa obtida com a preparação ainda quente, moldam-se bichos, flores, anjos, que se comem como rebuçado ou se usa na decoração de bolos.

BEIJÚ - Bolo de mandioca ou de tapioca. Do Tupi “*imbeiu*” - enroscado, enrolado. Alimento indígena, é encontrado por todo o Norte e Nordeste do Brasil.

CARTOLA - Sobremesa do Nordeste feita com bananas fritas em fatias, queijo assado, açúcar e canela.

GRUDE - Bolo popular no Nordeste, preparado com goma ou massa de mandioca, açúcar e coco. Pode ser também assado, envolvido em folhas de bananeira.

MUNGUNZÁ - Espécie de papa, feita com grãos de milho debulhados, temperados com leite-de-coco ou de vaca, açúcar, manteiga e canela. É prato nordestino de herança indígena.

TAPIOCA - Espécie de beiju feito com goma de tapioca bem lavada, colocada para secar ao sol e cozida em uma vasilha rasa e circular, tomando assim sua forma.

Participação em eventos

Clari-vidências: A autobiografia e o exercício estético de poesia-magia ou vice-versa.[34]

Apresentação

Clarividente, nos ensina Aurélio, é aquele que vê com clareza. Atilado, esperto. Mas também pode ser o prudente, cauteloso. Adriano de Sousa, poeta de Alexandria, nascido em 1962, contempla todos estes significados. É isto tudo e mais. Poeta sintonizado com sua terra, com sua cultura, com suas raízes, vivente de uma atividade *poiética* precavida e vívida, costuma brincar de esconder com seus leitores.

De ele desejo falar, mas, aqui vale uma pausa para refletirmos sobre o que é um escrito sobre alguém. Mistérios que estetas não desvendam filósofos não explicam e cientistas não são capazes de medir, são os rumos de um encontro, de uma fala, de uma observação perdida em meio a frases fugidias. Foi uma aproximação generosa, uma das tantas brincadeiras de esconder de Adriano, que impulsionou esta escolha. Fizesse eu este trabalho com outro artista a que rumo tomaria? Nunca saberemos, mas temos certeza que outras linhas desenhariam o caminhar.

Adriano deu-nos o mote. Plasmou, clonou, osmoseou a inspiração; sim, porque esta não é privilégio dos artistas, ela paira sobre nós. Pura *ressonância mórfica*. A inspiração, acredito, vaga pelo mundo a procura de forames cansados do vazio, loucos por preenchimento; oportunista que é, chega e se aproveita de quem está cozinhando, escrevendo, pintando, andando a cavalo, plantando uma *flô*, tomando um vinho ou pensando um trabalho acadêmico.

E foi assim. Adriano falando sobre autores disse que se pudesse escolher ser um autor da literatura brasileira, ele queria ser Clarice. Por que Adriano aqui? Talvez porque Clarice. Esta foi a resposta ao desejo de escrever sobre ele. Por que Clarice? Esta foi nossa indagação ao desejo de Adriano. Lendo Clarice pensamos em Adriano. Lendo Adriano pensamos em Clarice. Pensamos no que pensam sobre a vida, sobre a escrita, como fazem (porque acreditamos que ela ainda faça, seja em outro plano ou nos tantos refazeres que surgiram do seu fazer).

---

34 Trabalho apresentado no III Congresso Internacional sobre Pesquisa Autobiográfica, Natal, 2008.

Pensamos em um encontro. O impossível atrai: encontros, diálogos, amores. A impossibilidade leva à abundância, faz as coisas transbordarem. Maria da Conceição Almeida sempre diz que no equilíbrio nada acontece. Concordamos. Desequilíbrio é vida e este trabalho existiu pela energia criadora do desequilíbrio poesiaprosa, vidamorte, arteciência.

Artifício nosso. Adriano conversou, sem saber, muitas vezes com Clarice. Por *E-mails*, as cartas capengas contemporâneas, que não têm cheiro, nem cor, fazíamos a ele interrogações que eram, na verdade, afirmações de sua escritora favorita. Esta foi nossa inspiração: aproximar romancistapoeta, homemulher, sonhorealidade, RússiaBrasil, RecifeAlexandria, AdrianoClarice. Dois, mas um.

Queríamos compreender elementos significativos para o surgimento de um criador e em que medida o romance familiar de literatos relaciona-se com o ato de escrever nestes dois escritores. Como Adriano percebe(u) o impulso criativo-literário? Partiu-se da ideia de que há uma diferença entre a arte que se faz sem intenção e que é um abandono ao prazer de criar e aquela que se faz como uma tentativa de possuir e ser possuído pelo mundo. Como se deu essa passagem na produção deste artista? O menino Adriano tinha quais chamamentos, quais vocações? Quando e qual foi o seu primeiro contato com a literatura? Houve um "pai" artístico? Quanto tempo durou tal submissão? Hoje, ainda se sente "escravo" de algum criador? Estas foram as indagações que permearam a construção deste trabalho. Trocamos epístolas (via emails) no ano de 2002 durante aproximadamente 15 dias com o poeta. Enviávamos provocações para ver brotar a narrativa de sua trajetória artística, das memórias da infância, do impulso criador. Paralelamente se buscava pistas, nos registros literários, do processo criativo daquela cujas palavras e força criadora seduzem de forma mais profunda o nosso poeta: a romancista Clarice Lispector. Quisemos *bricolar,* enlaçar vidas, pensamentos, sentimentos. Construímos um escrito de natureza intertextual que rejunta, como uma *bricolagem* estas duas vidas tomadas pelo impulso criador. Concluímos que para Adriano e para Clarice o contato precoce com livros foi um elemento importante para a paixão pelas letras. Meninos, já brincavam e exigiam das palavras e de si. A inspiração, para os dois, é vista como uma visita inesperada, mas que se deve estar preparado para esperar. A curiosidade funciona para eles como uma investida ao ato de escrever porque desta ação advirão surpresas. Ambos são leitores, porém afirmam que o prazer de escrever é maior do que a expectativa de serem lidos.

No princípio era o verbo: Falar da vida, vidar a fala.

Escrevo por não ter nada a fazer no mundo: sobrei e não há lugar para mim na terra dos homens. Escrevo porque sou um desesperado e estou cansado, não suporto mais a rotina de me ser e se não fosse a sempre novidade que é escrever, eu me morreria simbolicamente todos os dias. Mas preparado estou para sair discretamente pela saída da porta dos fundos. Experimentei quase tudo, inclusive a

paixão e o seu desespero. E agora só quereria ter o que eu tivesse sido e não fui. (...) Ou não sou um escritor? “Na verdade sou mais ator porque, com apenas um modo de pontuar, faço malabarismos de entonação, obrigo o respirar alheio a me acompanhar o texto”. (Clarice Lispector - A hora da estrela - pp. 21-23) Dar vida, dar luz à fala, uma necessidade para os que trazem a missão, privilégio ou maldição de transpor imagem, inspiração, iluminação para o escrever o que gracilianamente deve ser feito da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.

Adrianando, como quem usa vocábulos de linhas, pontuação feito agulha, e faz do espaço no papel o pano que quiser, pode carregar palavras nos bolsos para gigolôs de confissões e sensações que o chamarem poeta. Outras num papel para subornar o suicida no espelho e estas frugais que almejam o relâmpago de um sorriso. Usando táticas de tomar partido das coisas, defendê-las do sortilégio das palavras, estimular o discurso demente, o mero estar ali a significar... Na paisagem.

Clarividências

Adriano acende um cigarro. Enquanto o oxigênio se afasta, ele olha as estrelas pela janela. Uma delas parece caminhar em sua direção e sua luz invade a casa, com claridade incomparável. A luz se faz mulher e diz:

- Adriano, você como eu sabe, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados.

Não foi preciso apresentação, Claro, claríssimo, Clarice. Ele se entrega e ela iluminando sua alma, continua...

- Há três coisas para as quais eu nasci e para as quais eu dou minha vida. Nasci para amar os outros, nasci para escrever, e nasci para criar meus filhos... A palavra é meu domínio sobre o mundo. Eu tive desde a infância várias vocações que me chamavam ardentemente. Uma das vocações era escrever. E não sei por que, foi esta que eu segui...

Adriano, já apaziguado com a surpresa diz:

- Também me vejo sempre escrevendo ou lendo. Diz-que, quando pequeno, a uma daquelas perguntas clássicas, respondi: “Filósofo”. Acho que era influência de uma coleção em seis volumes chamada “Biografias de Filósofos Célebres”, que eu gostava de

ler. Era uma dessas coleções temáticas, com capa dura em cores vistosas, que tão bem serviam à decoração da sala. Mas, na casa do meu pai, a presença delas era mais sincera. Ele comprava muitos livros de referência, porque gostava de ler. Coleções, enciclopédias, dicionários, publicações em fascículos. E muitos livros sobre/de maçonaria (ele era maçom). Havia também revistas (fatos e fotos, manchete, cruzeiro, seleções, todo o maravilhoso lixo da indústria cultural de pré-monopólio da televisão), Era um leitor compulsivo e onívoro. Lia de tudo. Os livros de casa, o que havia nas bibliotecas da escola, as revistas (inclusive as de fotonovelas, colecionadas com zelo pelas irmãs), gibis, jornais (meu pai era coletor de rendas – um agente fiscal graduado – e recebia regularmente "A República", com o encarte do Diário Oficial)...

Clarice lembra a infância, do esforço em busca da palavra:

- Adestrei-me desde os sete anos de idade para que um dia eu tivesse a língua em meu poder. E, no entanto cada vez que vou escrever, é como se fosse a primeira vez. Cada livro meu é uma estréia penosa e feliz...

Adriano se vê aprendiz expressando sua vocação naturalmente:

- Fui bom aluno de português. Sempre gostei de escrever. Redações, um jornaleco mensal em mimeógrafo. Versalhada adolescente, contos sem pé nem cabeça, textos sem gênero. Isso até mais ou menos os 15 anos. Mas não me via como futuro escritor. Não desejava isso; não conscientemente. Depois, na faculdade de comunicação, já era mais nítida a inclinação literária. Acho que escolhi o curso de jornalismo um pouco por isso: a afinidade do jornalismo com a literatura, o trabalho da escrita, a palavra como meio de vida. Escrevi textos com intenção literária, antes e durante o Laboratório de Criatividade Literária, criado pela UFRN. Alguns foram publicados em cartazes e na antologia do Laboratório; outros, em duas edições mimeografadas – uma *solo*, outra em parceria com Antonio Ronaldo. Mas são textos ruins, sem densidade estética. Alguns são políticos, e ruins até no gênero. Não guardei nenhum deles. Não guardo o que não publico ou não tenho intenção de. Saído da faculdade, comecei a trabalhar como jornalista, a contrabandear "literatura" em artigos, crônicas e até em reportagens. Busquei o texto qualificado, que não se contenta com o relato nem com o repertório lexicográfico que cabe usualmente no jornal. E, paradoxalmente, cessei com o texto literário autônomo. Ainda publiquei dois ou três poemas em jornais e figurei numa "antilogia" (com poemas velhos, datados e esquecidos) organizada por Jota Medeiros. Mas parei de escrever textos com intenção de fazer literatura, e assim fiquei por uns anos. Não tinha o que dizer e nem vontade de fazê-lo. Não me via como poeta, mas, sim, como alguém capaz de aplicar (também no texto pretensamente literário) sua relativa habilidade para escrever. Algo meio mecânico e insatisfatório. Em 95/96, voltei a escrever com intenção literária. Poucos textos, orientados para a vaga ideia de brincar com linguagens, estéticas, escolas, estilos, ideias, cacoetes e comportamentos associados à escrita de poesia. E outros tantos, trazendo a nossa história e a nossa cultura para dentro da nossa literatura. Seria um livro só, em que a poesia "brincaria" de conciliar cultura, história e lingua-

gem. Saíram em dois – Flô (98) e O Alvissareiro (2001). São cinqüenta ou sessenta poemas – TODA a minha "produção". Não escrevo com freqüência; não sou muito visitado pela poesia. Não tenho método nem processo. Mas, quando escrevo, o faço orientado por uma ideia de conjunto (o tal objeto livro) que, de algum modo, determina os textos, inclusive os que virão. Não reúno textos escritos ao acaso; escrevo textos que se sabem partes (complementares, conflitantes, expansivas, contraditórias, reiterativas) de uma ideia geral.

Clarice lembra sabiamente que aprender a expressar ao mundo suas indagações, observações, perplexidades é, antes de qualquer coisa viver, vivenciar, experenciar:

- Talvez eu tenha optado pela escrita, pois para as outras vocações eu precisaria de um longo aprendizado, enquanto que para escrever o aprendizado é a própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós...

Escrever... pensa Adriano. Escrever é uma passagem. Antes há outra paixão. De novo volta à sua história:

- princípio era o leitor. E ainda é. Eu sempre brinquei sozinho. Cheguei à paixão da escrita pela paixão da leitura. Li muito, e de tudo. Lia o que aparecia. Sem método, sem adequação idade/tema, sem perguntar à bibliotecária ou à professora ou ao pai ou aos amigos. Descobria. Fuçava. Experimentava. Fiz a minha base literária entre os 08 e os 20 anos. Uma base cediça, que precisou ser solidificada depois, com releituras e ampliações do repertório. Não tive um êmulo, nem real nem ideal. Há poetas que eu admiro desde a primeira leitura, outros que eu já admirei e outros que ainda vou admirar. Mas o meu filtro sempre foi de leitor, não de autor, porque aquele veio muito antes – e ainda é dominante. A leitura constante foi o meu método de escrita. Ela permitiu-me uma liberdade estilística e de linguagem que (eu creio) é evidente no que escrevo. A linguagem poética é a mais elástica de todas; seria desperdício contraí-la em um gênero, uma forma, uma escola. Sou rebento do que se convencionou chamar de modernismo, mas considero Gregório de Mattos e Augusto dos Anjos tão modernistas (e modernos) quanto qualquer um dos papas reformistas, de 22, de 45 ou dos ditos vanguardistas. Para mim, não basta a santíssima trindade Cabral, Bandeira, Drummond. Também vou de Gonçalves Dias, de Olavo Bilac, de Joaquim Cardozo, de Murilo Mendes, de Jorge de Lima, de Cecília, de Dante Milano, de Emílio Moura, de Mário e Oswald, de Raul Bopp, de Gullar, de Manoel de Barros; Camões e Pessoa, sim, mas também Bocage, Alexandre O'Neill, Camilo Pessanha, Cesário Verde, Antonio Nobre, Sá-Carneiro, Mário Cesariny, Herberto Helder, Jorge de Senna e Eugénio Andrade. É um DNA por demais confuso, para eu reivindicar qualquer tipo de filiação ou de influência. Seria requerer para meus textos um status estético que eles não têm, ou defini-los como supostos continuadores da experiência artística dos autores eleitos. É mais justo falar em "convergência", no sentido de que o admirado pelo leitor em um e outro dos citados converge para o texto do autor.

Clarice insiste na vivência que se transforma em experiência, em competência, pelo fazer insistente e insiste:

- É que não sei estudar. E, para escrever, o único estudo é mesmo escrever...

Adriano lembra que seus escritos também são uma insistência de em dialogar com o mundo, ainda que de forma preguiçosa:

Aquela plaquete que passa por primeiro livro – Flô – é uma conversa no deserto com autores, estilos, linguagens, formas, livros etc. A plaquete foi concebida assim, porque o "diálogo" (melhor seria dizer monólogo) me interessa. E não por luxo metalingüístico ou qualquer outro maneirismo (exibição de técnica ou de lastro estético). O diálogo interessa-me porque escrever sobre poesia ou sobre poetas é escrever sobre a linguagem literária e a literatura, a dos outros e a minha, dispensando o formato clássico do ensaio, ligeiro ou acadêmico. São ensaios de preguiçoso. Um modo de revelar a minha "poética" sem apelar para a forma e a linguagem eleitas pela maioria dos poetas para fazê-lo. Penso que os cortes e recortes feitos pelos meus poemas definem a minha poesia. São manifestos que se recusam a sê-lo. Todo esse emaranhado para dizer que o texto do outro me toca, sim, e "inspira-me". Mas não exclusivamente, até porque ele (o texto literário) é autônomo, mas é também parte do "texto geral do mundo", e é esse quem verdadeiramente nos toca.

A capacidade de ler o mundo e retratá-lo é algo eterno, ou seja, sem começo e fim? Vem de dentro ou nos possui? Clarice pensa e não encontra resposta:

- Escrever é alguma coisa extremamente forte, mas que pode me trair e me abandonar: posso um dia sentir que já escrevi o que é meu lote neste mundo e que eu devo aprender também a parar. Em escrever eu não tenho nenhuma garantia.

Adriano também se sente assim, um visitado pela inspiração, mas há que estar preparado para a visita:

- Não compartilho aquela "lei" de "Arte é 10% inspiração e 90% transpiração". Alguém já mediu? Talvez seja verdade para o romance ou para certo gênero de poesia (épica, narrativa), com padrões próprios de tempo, disciplina, método etc. A poesia que eu faço (mais para a contração, mesmo em poemas longos como "o alvissareiro", com sua acumulação de núcleos de sentido) é mais irresponsável, transcende o padrão inspiração / transpiração. Ela é trabalho físico no sentido de que eu faço e refaço, faço e refaço feito um disco arranhado, até que o impossível se materialize. Mesmo um poema de duas palavras presta-se a essa obsessão neurótica (ou psicótica?). A poesia visita-me pouco porque eu tenho pouca disponibilidade mental para ela. Os versos vêm-me, quando vêm. Ou eu os busco seguindo a mesma lógica do artilheiro que sabe, antes do zagueiro, aonde a bola lançada pelo meia-armador vai chegar; ou seja, sem lógica. Isso é um método? Pode ser, mas tem mais a ver com fisiologia do que com estética; antes de ser um estado artístico, é um estado mental. E mesmo isso é raro, o que resulta em pouco texto.

O que me leva? Uma epifania, um impacto, uma necessidade, um desejo, um lugar, um fato, uma visão, uma palavra, um cheiro. Leva-me qualquer que leve à poesia. Mas, está tudo submetido a algum eixo temático no qual os textos se agregam. É como se a poesia fosse antes uma operação da inteligência, e não um rosário de emoções expressas em linguagem diferente da utilitária de cada dia. Existe um ordenamento inconsciente, e o inconsciente parece impor essa norma aos outros planos mentais.

Não temo ser desertado pela poesia. Nem acredito em imperativos do tipo "escrever ou morrer". São facetas de um mito maior, que herdamos do romantismo (no sentido em que a crítica literária marxista usa o termo) e que dão ao trabalho poético uma aura fraudulenta. Reconheço em mim uma necessidade de expressão (que se esgota em si mesma, sem nenhuma expectativa quanto ao "fidibeque"), mas nada que me faça refém da literatura. A poesia não é sortilégio nem estigma. Num poema muito antigo, eu escrevi algo como "palavra / eu não sei escrever / mas preciso / (...) / palavra / eu só sei sentir / mas escrevo". É tão clara a mistificação, a logorréia da "confusão" entre sentir e dar sentido literário a. Por isso, deletei o poema, que foi publicado (à minha revelia) num jornal (acho que O Galo), em priscas eras.

Clarice pensa sobre o escrever, o que queria dizer ao mundo? Disse?

- Minhas intuições se tornam mais claras ao esforço de transpô-las em palavras. É neste sentido, pois, que escrever me é uma necessidade. De um lado porque escrever é um modo de não mentir o sentimento (a transfiguração involuntária da imaginação é apenas um modo de chegar); de outro lado, escrevo pela incapacidade de entender se não usar o processo de escrever. Escrever é compreender melhor...

- Quando comecei a escrever a que desejava atingir? – se pergunta ela. Queria escrever alguma coisa que fosse tranqüila e sem modas, alguma coisa como a lembrança de um alto monumento que parece mais alto porque é lembrança. Mas queria, de passagem, ter realmente tocado no monumento. Sinceramente não sei o que simbolizava para mim a palavra monumento. E terminei escrevendo coisas inteiramente diferentes...

Adriano, por sua vez, sabe o que significa a palavra poeta.

- Acho que eu não sou nada. Sou tributário de muitos dos autores lidos e admirados, mas não poderia dizer que minha poesia é cabralina ou drummondiana etc. Ela não tem essa especificidade (sem esquecer a grandeza). Rejeito esse reducionismo, até mesmo como leitor da obra dos citados. Poucos deles têm essa especificidade. Afora João Cabral, Manoel de Barros e Augusto dos Anjos, que construíram linguagens próprias e exclusivas, e elegeram uma geografia física e emocional para sua poesia, esses poetas dividiam formas, linguagens, temas, motivações e circunstâncias comuns. A sua individualidade vinha do uso desses elementos comunitários, que emergiram na poesia brasileira a partir de 22. Eu escrevo sob uma perspectiva: a da multiplici-

dade. Acho que a linguagem do cancioneiro de D. Dinis (a primeira coleção de textos literários em língua portuguesa) pode ser tão interessante quanto a dos parnasianos ou dos concretistas. E a linguagem do cinema, da televisão, da publicidade, do rádio, dos santinhos de missa, dos relatórios burocráticos. É uma questão de adequação ao objeto. Cada poema nasce com sua própria linguagem, inerente ao tema e ao propósito. A mesma coisa quanto à forma. Por que considerar o soneto (ou o epigrama ou o acróstico ou o haikai) uma forma ultrapassada por ser associada à ideia de classicismo? Por que abolir liminarmente ritmo, métrica e rima, considerando-os nefastos apenas porque fazem parte da tradição poética? Por que restringir o repertório de formas e linguagens poéticas ao que algum papa ou papisa sancionou como legítimo? Para mim, isso é coisa de poeta preguiçoso ou preconceituoso. Eu recuso o facilitário que confunde, por ignorância ou estratégia, modernismo com versilibrismo, poesia com poema, indigência com concisão, piadismo com humor, lirismo com gás lacrimogêneo. Muitos da minha geração fazem essa confusão e acabam emprestando a sua literatura intenções e medidas que o texto nunca dá conta de revelar. Muitos da geração anterior, também. E muitos dos que virão, porque esses equívocos estão inscritos no DNA da nossa cultura literária. Se pensarmos na etimologia, poeta é o que faz o fazedor. Não o que faz assim ou assado. É substantivo, embora muitos usem como adjetivo na lapela.

Mas o impulso criativo? De onde surge? Diligentes, interessados, apetitosos, os dois se (re) descobrem.

- Às vezes tenho a impressão de que escrevo por simples curiosidade intensa. É que, ao escrever, eu me dou as mais inesperadas surpresas. É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente de coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia.

- A curiosidade sem freios - afirma ele, colaborou para que eu não canonizasse um autor ou uma linguagem específica, mas, sim, uma ideia bastante abrangente de poesia e do trabalho do poeta. Foi essa a fenda por onde passaram os versos que eu publiquei. A brecha foi, repito a leitura. Ela é um bem, por isso; e é um mal, porque me impôs um padrão meio neurótico de exigência com o meu texto. São estados de ânimo que se alternam, e que explicam o ralentamento da minha produção (a cobrança foi feita por um escritor e estudioso da literatura, a propósito da minha "demora em publicar"). Escrevo pouco e com vagar. Não busco a diferenciação pela diferenciação; escrevo segundo essas ideias alinhavadas aqui. Mas não tenho um programa estético, pessoal ou coletivo, com meios definidos e fins a serem atingidos. Palavras são brinquedo. Poesia é o lugar aonde elas vão brincar. Poeta é o que não atrapalha a brincadeira.

Acredito que a surpresa maior é sempre com a própria poesia, a transfiguração pelo verbo. Descobrir as equivalências mágicas entre pensamento e linguagem. É o que me encanta, por exemplo, na sua escrita Clarice Lispector. Invejo os romancistas – qualquer

um, com seu prodígio de inteligência e imaginação. E a invejo Clarice, especialmente, por ser a romancista que é capaz de criar uma poética toda própria, com a inteligência e a imaginação comum a tantos, porém com uma diferença essencial – aspira a (e consegue) um grau máximo de fusão entre linguagem e pensamento. Creio que aí está a síntese artística da escrita.

A condescendência para consigo mesmo é necessária, ensina Clarice:

- Esta autocrítica tem que ser complacente, porque se fosse aguda isso talvez me fizesse nunca mais escrever. Mas eu queria escrever, algum dia talvez. Embora sentindo que, se voltasse a escrever, seria de um modo diferente do meu antigo: diferente em quê? Não me interessa.

O que são os escritores? Pergunta Adriano enquanto mira Clarice e arrisca uma definição: são técnicos no manuseio dos recursos expressivos da língua. A definição é meio esquemática (portanto, incompleta), mas serve ao meu propósito: admitir a técnica, mas recusar a técnica pela técnica. Se você é incapaz de escrever um soneto em alexandrinos perfeitos, isso denota dificuldades, por exemplo, no manuseio da métrica, do ritmo, da rima, da musicalidade e outros atributos da linguagem literária. Imagine um pintor que desconheça os princípios básicos de sua arte – a luz, a perspectiva, a composição, a cor. Ele pode até pintar, mas o resultado não será pintura, não será arte; será aplicação de tinta sobre uma superfície plana. É preciso não reduzir tudo à técnica (um pintor sem inspiração, sem inteligência estética, produzirá não quadros, mas estudos de física e de química aplicadas). Certos poetas, quando envelhecem, parecem exatamente isso: técnicos sem alma. O vigor e o rigor dos primeiros livros, a riqueza sensorial e de significados (que arregimentam a empatia do leitor), cedem a algo que parece a mera aplicação do domínio técnico do ofício. E vêm os versos de circunstância, a caricatura de si mesmo, os poemas em mesa de bar para impressionar damas e neófitos. Outros, ainda quando jovens, recusam a técnica liminarmente, como se ela fosse uma maldição. O resultado? Atrofia do senso estético, miopia existencial. A poesia resulta da tensão permanente entre pensamento, linguagem e sentimento. O mundo é a página.

Escrevemos porque sabemos. Para que Narciso nos veja. Para iluminar os vãos aonde jamais entraremos, e, no entanto é lá que escrevemos para não sermos lidos, não sermos editados, não sermos entendidos. Para não emburrecermos. Para sublimarmos instintos assassinos, instintos suicidas. Escrevemos para não chorar.

- Concordo. Disse Clarice: Se às vezes tomo sem querer um ar hermético, é que não só o principal é não mentir o sentimento como porque tenho a incapacidade de transpô-lo de um modo claro sem que mentisse – e mentir o pensamento seria tirar a única alegria de escrever. Assim, tantas vezes tomo um ar involuntariamente hermético, o que acho bem chato nos outros...

- A crítica ao “hermetismo” dos meus escritos... Lembra Adriano. Já a ouvi de três ou quatro dos meus seis amigos leitores. Não sei bem o que eles dizem, porque é algo assim meio genérico, como genérico é o sentido atribuído ao termo, que já significou outra coisa. Os meus poemas são incompreensíveis? Eu uso palavras inusuais? O seu sentido é fechado? Eu gostaria de saber, assim como gostaria de saber por que, subitamente, formou-se um consenso sobre a suposta qualidade do que eu escrevo. Esses elogios (assim como aquelas restrições de “hermetismo”) são quase sempre adjetivos; não são substantivos. Eu rejeito as duas abordagens. Não considero os meus textos nem herméticos nem difíceis. Talvez eles exijam do leitor algo mais que empatia emocional, identificação existencial ou simetria estética com eles. Penso que o trabalho do artista é concentrar o máximo de sentido no mínimo de expressão. A saturação referencial do texto propõe ao leitor cumplicidade mais ampla. Se alguém resolvesse desconstruir o alvissareiro ficaria talvez surpreso com a concentração de referências e de significantes naqueles versos quase prosaicos. Não por boniteza, mas por precisão. Mesmo quando viajo na linguagem, o faço porque o poema mandou-me um PTA para o vôo. Eu sei do poema antes de fazê-lo. E vou. A linguagem está subordinada ao tema. O português castiço, os idioletos técnicos, os jargões, a linguagem do Estado, não são truques formalistas, jogos com malabares verbais – são uma poética. Cada texto nasce com sua linguagem, como nós nascemos (perdão pela platitude) com a nossa pele. E se um dos 12 trabalhos do poeta é renovar a língua, arejá-la, expandi-la, por acréscimo, incorporação, subtração, imitação, desconstrução, assimilação – não pode desconhecer que resgatar palavras banidas é uma forma de.

- Penso que a coisa se esclarece sozinha com o tempo, disse ela: assim como num copo d’água, uma vez depositado no fundo o que quer seja a água fica clara. Se jamais a água ficar limpa, pior para mim. Aceito o risco. Aceitei o risco bem maior, como todo mundo que vive. E se aceito o risco não é por liberdade arbitrária ou inconsciência ou arrogância: a cada dia que acordo, por hábito até, aceito o risco. Sempre tive um profundo senso de aventura, e a palavra profundo está aí querendo dizer inerente. Este senso de aventura é o que me dá o que tenho de aproximação mais isenta e real em relação a viver e, de cambulhada, a escrever...

- O prazer do texto é, sobretudo o prazer de fazê-lo, afirma Adriano. O prazer da repercussão é secundário. Não defendo os meus textos, nem mesmo em conversas com leitores mais próximos que eventualmente os ataquem. Os textos são auto-explicativos, auto-justificativos. Eles defendem-se sozinhos, ou não valem. Quando os publico, dou-os por “do mundo”. Ele que os leia, acate ou recuse. Não exibo crachá de poeta, esteta ou pateta. Não tenho musa nem mesada. Não tenho certeza. Não preciso dela. Não pretendo preencher nenhuma brecha ou lacuna.

Cavidade, orifício, ostíolo. Toda abertura pressupõe caminho a percorrer. Procura. Clarice sabe que só por ela se chega e só por ela se segue adiante. Antes de partir faz entender a que veio e a que vai:

Sinto em mim que há tantas coisas sobre o que escrever. Por que não? O que me impede? A exigüidade do tema, talvez, que faria com que este se esgotasse em uma palavra, em uma linha. Às vezes é o horror de tocar numa palavra que desencadearia milhares de outras, não desejadas, estas. No entanto, o impulso de escrever. O impulso puro – mesmo sem tema. Como se eu tivesse a tela, os pincéis e as cores – e me faltasse o grito de libertação, ou a mudez essencial que é necessária para que se digam certas coisas. Às vezes a minha mudez faz com que eu procure pessoas que, sem elas saberem, me darão a palavra-chave. Mas quem?

Partiu, mas sua luz re-luz.

Parte III

SONHO QUE SE SONHA (E TRABALHO QUE SE FAZ) JUNTO É REALIDADE

Capítulos de livro

Manger, se Souvenir, Apprendre et Enseigner: Récits de Vie et Vie Alimentaire

(Autobiographies, Ecrits De Soi Et Formation Au Brésil)[35]

Vera Lucia Xavier Pinto
Professeur au département de nutrition, université fédérale du Rio grande do Norte

Maria da Conceição Passeggí
Professeur au département d'éducation, université féderale du Rio grande do Norte

Maria Josefa Cabello Martinez
Professeur à l'Université Complutense de Madrid

La formation universitaire dans le domaine de la nutrition, au Brésil, adopte encore un modèle cartésien, dissociant corps-pensée, ce qui mène à une vision fragmentée de l'individu. Conformément au Ministère de la Santé (2004), un des plus grands défis entrepris par le SUS (Systèrne Unique de la Santé), c'est l'inaptitude des professionnels à travailler avec la subjectivité, que toute pratique s'occupant de la santé comporte. Etant instruits pour se focaliser dans leurs actions sur la dimension biologique, ils négligent les aspects psychosociaux du processus santé-maladie. Or, on sait que, le long de l'histoire, les hommes ont entouré de symbolismes leurs rapports avec les aliments. Ainsi, les nutritionnistes, dans leur pratique, sont mis au défi de . transcender cette formation en biologie et à adopter une perspective plus complexe, permettant d'envisager l'indispensable dialogue entre les savoirs scientifiques et ceux de la tradition.

Dans ce travail, nous présentons une réflexion sur la formation de nutritionnistes à partir de l'expérience vécue avec l'autobiographie alimentaire. Soucieuses que les étudiants en nutrition soient sensibilisés à un regard plus complet sur la subjectivité présente dans le processus alimentaire, nous nous sommes inspirées des histoires de vie en developpement, pour introduire une activité de réflexion autobiographique dans la discipline d'Éducation Nutritionnelle. Ainsi, nous concevons l'idée de l'autobiographie ali-

35 Récits de vie et vie alimentaire (texte traduit par Antônio Custódio da Silva)

mentaire comme une stratégie pédagogique pour appeler les étudiants à examiner leurs propres rapports avec les aliments, à travers des exposés écrits de leurs expériences alimentaires. L'objectif était de susciter un intérêt chez les étudiants aux entrelacements multiples des domaines de l'éducation et de l'alimentation et, comme affirme Edgar Morin, de provoquer en salle de classe «l'embrassement» entre les savoirs scientifiques et ceux du sens commun, entre le rationnel et l'affectif, le professionnel et l'humain, en pensant à une science nutritionnelle en syntonie avec la complexité de l'être.

Nos analyses focalisent les thèmes générateurs (Freire 2004) émergés des autobiographies et, avec elles, nous avons essayé de rendre évident l'importance de l'exposé autobiographique pour susciter l'intéret des nutritionnistes à la création de liens entre l'alimentation, l'histoire de vie et la subjectivité.

Autobiographie alimentaire: une stratégie de formation

L'éducation est un des piliers du travail dans le domaine de la santé. Toutefois, au Brésil, pour la réalisation d'activités de cet ordre, on adopte souvent ce que Paulo Freire a appelé l'éducation bancaire. Les professionnels s'attendent à ce que les apprentissages « versés » sur les gens « fassent qu'ils aient» un style de vie sain. Or, le parcours de l'intervention éducative, suggéré par Freire dans ses études, se base, au contraire, sur le concept de praxis et valorise dans l'apprentissage la dirnension collective du devenir comme facteur essentiel de l'éducation non-formelle.

En adoptant cette perspective, nous avons commencé à considérer l'autobiographie alimentaire comme une stratégie réflexive. Nous nous attendions à ce que celle-ci dévoile des universels de la culture humaine et aiguise la perception auprès de l'entrelacement des re1ations affectives, cognitives, culturelles et situationnelles des pratiques alimentaires dépassant la dimension exclusivernent biologique. Le retour sur soi-même et la recherche du sens dans sa manière de s'alimenter pourraient, en somme, favoriser une attitude plus évidente d'empathie avec les gens, ou les groupes, qui veulent prendre l'aide du nutritionniste pour améliorer leur alimentation et nutrition.

Les procédés méthodologiques mis en oeuvre en salle de classe ont été composés des étapes suivantes, inspirées de l'abord autobiographique (Nóvoa; Finger, 1988, Pineau; Le Grand, 2002, Dominicé, 1988, Josso, 2004). Nous avons commencé par une discussion du concept de comportement alimentaire, en rendant problématiques depuis le désir de manger jusqu'à la consommation effective d'un aliment, en ayant pour but de réfléchir sur la priorité donnée par la science de la nutrition à l'aspect cognitif de cette pratique. Ensuite, nous avons demandé aux étudiants qu'ils présentent oralernent leur vie scolaire, en amorçant le dialogue sur le processus de scolarisation et ses conséquences à la formation de l'éducateur nutritionnel. Qu'est-ce qui entrave ou facilite le projet de réforme de la pensée, au XXIème siècle ? Les troisièrne et quatrièrne étapes ont consisté à demander aux étudiants d'écrire leur biographie alimentaire et puis de procéder à la lecture de leurs récits en salle de classe et d'en discuter leurs points importants. Ces

activités ont été faites en 2003 et 2004 dans quatre cours, pendant quatre semestres scolaires consécutifs.

Les sources de recherche sont composées de quatre-vingt-un récits (de deux à cinq pages); Chacun commence son histoire en se mettant dans le passé et seulement deux étudiants ont écrit à la troisième personne. Bien que quarante-sept participants soient partis de leurs propres souvenirs, trente-quatre d'entre eux reprennent des événements racontés par quelqu'un d'autre, associés à leur naissance et à leur période d'allaitement. Il est intéressant de voir que huit participants n'ont pas prolongé leurs récits, jusqu'à présent, et que seulement trois étudiants se voient dans l'avenir sous forme de rêves à réaliser.

Krause ; Mahan (1991, p. 292) établissent un parallèle entre le processus d'alimentation et nutrition et les différentes étapes du développement cognitif, proposées dans les études de Jean Piaget. Elles définissent, donc, la période préopératoire comme celle où l'alimentation « devient un centre d'attention moins grande », inférieure au processus de développement cognitif et du langage. Les données trouvées corroborent l'idée de l'alimentation comme une pratique appuyée par la sociabilité: parmi les onze personnes qui ont évoqué le premier souvenir alimentaire, gardé dans leurs mémoires, il y en avait sept qui se référaient à la période préopératoire (deux à sept ans), une à la période des opérations concrètes (sept à onze ans) et une à celle des opérations formelles (onze ans ou plus). Nous pourrions en inférer que l'alimentation, dans la phase préopératoire, constitue également une forme de langage par lequel l'enfant se présente comme sujet à l'autre et au monde, par l'acceptation ou par la résistance à ce qui lui est imposé.

L'analyse du contenu des récits nous a permis de les grouper autour de cinq thèrnes générateurs: Aliment et sociabilité ; aliment et sacré; Lien Nature/culture; Appartenances identitaires et Aliment et connaissance, comme synthétise le Tableau 1 ci-dessous.

Dans la méthode utilisée pour l'analyse, nous sommes parties du discours des participants et avons cherché à identifier les thèrnes générateurs, ceux-ci réunissent différentes catégories ou «formes d'expression » qui englobent, à leur tour, des sous-catégories plus proches du discours des participants.

Tableau 1 : Thèmes générateurs trouvés à partir de l'analyse des autobiographies alimentaires des étudiantes du cours de nutrition.

Thèmes	Formes d'expression	Fréquence
Aliment et sociabilité	Affectivité	58,0
	Commensalité	50,6
	Violence alimentaire	29,7
	Tradition alimentaire	22,2
Aliment et sacré	Religiosité	14,8
Lien nature/culture	Intégration dans l'environncment	18,5

Appartenances identitaires	Identité-Moi - Identité-Nous	54,4
Aliment et connaissance	Connaissance scientifique alirnentaire	52,0
	Initiation culinaire	37,0
	Justificatives de l'équilibre alimentaire	28,4
	Changement d'habitudes	23,4
	Institution d'habitudes	23,4
	Autoconnaissance et Perturbations alimentaires	16,0

Aliment et sociabilité

Le fait d'être en groupe et en observer les rituels de préparation des aliments, en respectant les périodes de récolte, fêtes, moments speciaux ou quotidiens, initie l'enfant aux éléments significatifs de la culture alimentaire ; C'est la conquête d'un apprentissage qui ne se limite pas à l'acquisition de techniques de préparation, mais une opportunité d'apprendre à être et apprendre à vivre ensemble. C'est pour cela que l'alimentation se rapporte très profondément à la sociabilité et celle-ci, dans les autobiographies, s'est présentée dans les démonstrations d'Affectivité; dans l'acte de manger ensernble, ou la Commensalité ; dans les relations conflictuelles qui ont causé de la Violence alimentaire et dans la force de la Tradition Alimentaire.

Dans la catégorie dont il est question, l'Affectivité a eu la plus large fréquence (58%). Elle s'est traduite par ce que nous appelons soin, Gâteries alimentaires, Préparations amoureuses, Romances et Aliments grégaires. Le soin nous a surgi comme une manière d'associer l'aliment et l'affection. Selon les étudiantes, qui soigne alimente et qui alimente soigne. Alimenter quelqu'un est établir avec lui une relation de protection autour de l'acte de manger et cela se voit depuis l'action d'offrir l'aliment jusqu'à l'établissement de normes de conduite, comme nous montre Júlia quand elle exalte les soins qui lui sont consacrés : «... ma mère exigeait toujours des repas réguliers, fabuleuse mère ». Les aliments deviennent aussi des tendresses et sont offerts pour démontrer des câlins. Ce sont les Gâteries alimentaires. Nombreux sont les récits dans lesquels les gens utilisent les aliments comme un passeport au coeur d'autrui. Marília nous parle de ces gâteries, quand elle nous rappelle « un sac rempli et assorti» de bonbons et chocolats qui « étaient des cadeaux». Mais ce n'est pas que le fait de faire des cadeaux qui évoquent l'affectivité. La façon dont on fait un aliment élève une préparation à une catégorie supérieure à la « saveur » ou à la « qualité nutritionnelle ». Les préparations amoureuses ce sont celles où la saveur spéciale est rendue évidente par l'élaboration affectueuse. Ce vestige alimentaire et affectueux gardé dans la mémoire est évoqué par Valda quand elle dit : «Il n'y avait pas de moment plus gratifiant que celui d'une commémoration spéciale avec un déjeuner préparé tendrement». Aussi les préparations culinaires ou les repas faits par des individus qui ont une Romance semblent avoir une saveur spéciale. Manger ensemble, dans ce type d'union semble un besoin plus urgent que celui de sa-

tisfaire l'estomac. Cascudo (2004, p. 17) nous rappelle que « toute existence humaine découle du binôme Estomac et Sexe». Quelques friandises semblent poivrer les coeurs, « Les chocolats, les vins, les glaces et même les pastilles de menthe » sont cités par Anita comme des aliments qui « apportent des souvenirs » de « romance, amourette, dragues ». L'affectivité est aussi un aspect important quand les aliments sont utilisés par les êtres humains comme une manière de fortifier les relations, de maintenir un groupe uni. Pour cela, les Aliments grégaires paraissent dans les autobiographies d'une manière explicite. Kendra parle de sa grand-mère dont les déjeuners offerts « semblaient unir la famille» puisqu'elle les préparait avec une saveur spéciale de tendresse ».

La Commensalité se réfere à l'acte de manger ensemble et a été la deuxième forme de sociabilité la plus évoquée (50,6%), avec trois types de références : présence, absence et défiguration de ce moment de plaisir. Manger avec quelqu'un caractérise les relations établies avec l'aliment par les êtres humains. « Nous ne nous mettons pas à table pour manger, mais pour manger ensemble.», nous apprend Plutarque. Luzia se souvient des « grands repas en famille». Selon Savarin (1995), le plaisir de manger et le plaisir d'être à table deux instances articulant nature et culture. Le premier plaisir concerne la faim, le besoin, alors que le deuxième concerne la réflexion, l'intelligence et les raffinements de la civilisation. Cette habitude, une fois qu'elle a été cultivée, devient fondamentalement importante pour les mernbres d'un groupe et, si jamais elle se dissipe, elle constituera une absence ressentie. Mara avait treize ans quand ses parents ont divorcé. Depuis lors, la « réunion matinale de la famille s'est défaite ». Elle souligne ce sentiment de perte : « C'est un énorme défaut! » D'autre part, si les relations sociales sont conflictuelles, la commensalité est annulée et, à l'heure du repas, « les sujets les plus embêtants sont discutés», comme affirrne Inês, qui préfère donc « éviter de déjeuner avec la famille». Cette absence peut être l'origine d'une série de conflits que cette étudiante éprouve. C'est une victime d'un trouble alimentaire car, comme nous rappelle Todorov (1996, p. 74), le besoin d'être réconforté n'est pas remplacé par le besoin d'être alimenté. Il l'exemplifie en citant la « célebre expérience de Harlow avec deux petits singes qui préfèrent une poupée représentant un singe qui offre le même contact d'une mêre à une poupée qui les nourrit, mais à qui ils ne peuvent pas se frotter.

Cette nécessité d'exister biologiquement et socialement à travers l'alimentation peut tatouer dans la mémoire des registres de Violence alimentaire. Une des modalités de violence est la carentielle. Remémorer les sentiments qui entouraient le désir de manger un aliment sans avoir d'argent, c'est ce que fait Amélia quand elle se rappelle l'importance que la consommation de yaourt avait pendant son enfance, ce qui, selon elle, n'était accessible qu'aux filles riches : « ... je me disais à peu près : qu'est-ce qu'elles sont heureuses de prendre du yaourt tous les jours et, s'il n'y en a plus, elles peuvent en acheter encore! » La consommation de cet aliment se traduisait par le bonheur même et cette association semble avoir été tellement forte que le symbolisme a traversé les années. » ... dès que mes parents ont eu plus de ressources, le yaourt n'a jamais quitté mon

jour-le-jour. J'admets qu'il n'y ait pas d'eau dans mon réfrigérateur à la condition qu'il y ait toujours du yaourt!». Une autre forme importante de violence relatée, c'est la violation du droit de l'enfant de manger seulement ce qu'il veut. Dans la plupart des récits, la mère est le bourreau. « L'enfant est nourri par sa mère, il obtient de sa main ce qu'elle lui a préparé ; à l'avenir, il va la consulter sur ses préférences, mais au bout du compte, il finira toujours par croire que c'est elle qui sait le mieux « ce qu'il lui faut» (Giard, 1996, p. 256). Valda a éprouvé l'induction alimentaire maternelle qui prend son origine dans le souci de sa santé. Comme elle avait de l'anémie, sa mère insistait pour qu'elle prenne du jus de betterave. Aujourd'hui, on sait que ce fruit ne corrige pas l'anémie, donc la seule chose que sa mère a pu faire, c'est de lui provoquer une aversion alimentaire, car Valda mange tous les végétaux, mais quand il s'agit de la betterave, elle est bien claire : « S'il te plaît, éloigne-toi de moi! » Et quelquefois, pourtant, nous faisons violence à nous-mêmes quand nous voulons être acceptés socialment. Manger ce que nous ne voulons pas peut être un acte intentionnel pour nous maintenir liés à certains groupes, comme dit Gertrude à propos d'un diner chez son fiancé. On y a servi un aliment qui lui causait une vive répugnance, « et puis bon, par politesse et pour ne pas faire la honte de ses parents» elle ingère l'aliment non-voulu.

La sociabilité est aussi renforcée par la force imprimée à la Tradition alimentaire. Les registres où la préparation ou la consommation renforce en chacun son insertion dans un certain endroit, à partir de la force de la culture alimentaire, ont été abondants et riches. Voici ceux que nous avons trouvés pertinents: Préparations traditionnelles, qui se caractérisent par des recits de consommation d'aliments typiques de la région ou l'auteur a grandi. Dolores est venue du sud du Brésil et, quoiqu'elle ait acquis de nouvelles habitudes au Nord-est, où elle vit aujourd'hui, elle garde toujours dans sa mémoire les préparations de sa région natale: « Je me souviens aujourd'hui, avec nostalgie, du pain préparé chez moi, moelleux, avec de la citrouille - ma préférence. Et je me souviens aussi du riz au lait, des délicieux haricots noirs que j'adorais manger avec des tranches d'oranges – des oranges exquises! Plus il faisait froid, plus elles étaient savoureuses. S'asseoir devant le foyer, manger du pignon cuit, du pignon rôti et boire du chimarrão (espèce d'infusion de maté sans sucre) était merveilleux». Mais pour que la sociabilité s'instaure, il faut que l'enfant participe depuis toujours aux Rituels de préparation. Les passages qui se rapportent au plaisir de cuisiner ont été nombreux dans les autobiographies, aussi à l'esthétique des préparations et encore à la créativité et aux talents culinaires. Des talents qui ont été formés par la participation des enfants aux cuisines, à la postérieure recherche intellectuelle des recettes et manières de préparer et aux besoins et opportunités surgis avec les relations sociales. Walquíria nous dit comment cette initiation est arrivée, et ce n'est pas par hasard que l'aliment initiatique est encore aujourd'hui un fort appel au plaisir: parmi les innombrables caresses pour le palais, le fromage de coalho joue un rôle spécial. Ce fromage était fait à la ferme de mon père, et parfois j'aidais à le faire et mon aide, je la considérais fondamentalement importante, mais en vérité elle était dérisoire si je pense aux efforts répétitifs de mes parents pour

transformer les caillots de lait en un fromage compact et extraordinairement délicieux». Un autre aspect fondamental pour renforcer la sociabilité alimentaire, c'est la Normalisation de conduites. Les références aux normes et rituels que le groupe imprime au nouveau membre à l'occasion de l'initiation à la vie commensale vont permettre le maintien d'attitudes désirables dans ce milieu-là. Creuza nous en donne un exemple en montrant l'importance que sa famille accordait au temps de manger, même dans les moments où le loisir était le principal aspect: « Nous devions respecter rigoureusement l'heure des repas, même dans les vacances. »

Les histoires alimentaires ont heureusement ratifié cette condition humaine de mangeurs sociaux, car nous ne pouvons toujours pas nous passer de ce moment de plaisir, de fête, de célébration de l'humanité. Nous nous réunissons, peut-être moins, peut-être différemment, mais nous le faisons toujours parce que cet acte fait partie de notre nature. Donc, comme les autobiographies ont montré, c'est à l'éducation nutritionnelle de l'exalter.

Aliment et Sacré

S'intégrer au monde des entités spirituelles est un besoin humain et l'alimentation est souvent utilisée comme une médiatrice de ces relations. Manger (ou ne pas manger) certains aliments, ainsi que savoir les préparer d'une manière spécifique, peut être un « passeport » qui permet le voyage vers le sacré.

Le deuxième thème, Aliment et sacré, c'est le thème générateur pour lequel la forme d'expression a été la religiosité, qui a paru sous forme de Fêtes religieuses, qui font partie de la culture humaine et à travers lesquelles la consommation de certains aliments est exaltée. Antonia parle de Noël, fête qui ne se réalise que lorsque la famille est à table, car « si ça n'arrive pas, ce n'est pas Noél, à mon avis. » La table et l'aliment qui s'y trouve sont aussi considérés comme un lieu et un élément sacrés. Cássia se réfère à des aliments sanctifiés. Ses parents lui ont appris « qu'il ne faut pas jeter de nourriture à la poubelle et qu'il faut toujours remercier Dieu lorsqu'on se met à table, encore que le déjeuner ne soit composé que de haricot, riz et oeuf. » Dans l'union avec le divin, il vient encore les Relations transcendantes dont l'aliment est le médiateur. Ce sont des moments où les individus se privent de manger ou de boire quelque chose, relativement à un accord d'échange établi avec les entités spirituelles. Bruna a été admise à la faculté, selon elle, grâce à son effort intellectuel et au support que lui a accordé un être suprême: « Avant de connaitre le résultat de mon deuxième examen d'admission à la faculté, j'ai fait un voeu: en cas de réussite, je passerais une année sans boire une seule goutte de boisson alcoolique. »

Lien Nature/culture

Les rapports de l'homme avec l'aliment ont toujours été entourés de symbolismes. Ces rapports enrichis par une imagerie où homme et nature s'intégraient l'un dans l'autre,

venaison et chasseur, collecteurs et fruits, faisaient parties d'un Tout. Quelques autres animaux résolvent leurs problèmes concernant la survie, comme abri et alimentation, à partir de l'utilisation des ressources offertes, dans une symbiose et une coopération qui ne compromettent pas le stock à leur disposition. L'homme, au contraire, même s'il dispose de la connaissance permettant de projeter la fin des facteurs naturels disponibles, détruit la relation de « parasitisme rnutuel » essentielle à sa continuité sur la Terre.

L'économie, dans ce processus, semble avoir pris la forme de la « mesure de toutes choses », réglant les actions humaines et générant ainsi un énorme potentiel déséquilibrant. Quand même, le Lien nature/culture paraît dans les autobiographies, en exaltant l'intégration dans l'environnement comme un élément important pour la construction de la relation humaine avec les aliments. Les récits comme celui de Janine, qui « passait toute la journée dans le goyavier », quand elle était petite, à demander à son grand-père de lui donner un fruit bien mûr « Fin d'après-midi, nous nous asseyions devant la maison et mangions les goyaves que mémé avait lavées », fit-elle. Ces moments de relation avec la nature et avec la culture restent tellement gravés dans la mémoire que les sentiments et les goûts se mélangent. Comme fruit de cet amalgame, on voit la forte liaison que Janine établit, même après des années, avec cette saveur quand elle affirrne que « sans aucun doute, la goyave est mon fruit préféré ». Sophia, à son tour, relate le contact avec la nature comme quelque chose d'important dans sa vie alimentaire. Elle parle du « petit jardin potager» que « maman cultivait à côté de chez nous », où la fille faisait du ludique, parce qu'il s'agissait aussi d'un « jardin de poupées». La connaissance et le goût pour les végétaux ont eu lieu dans cet espace, car il y avait dans ce jardin « menthe, coriandre, ciboulette, tomate, laitue, poivron et même citrouille ». L'apprentissage des odeurs et affections a été pratiqué et elle dit « combien il était bon » de marcher entre la « menthe très petite », en frottant les feuilles contre ses rnains, contre son visage et, enthousiasmée par l'odeur, d'«accourir» embrasser sa mère. Ce n'est pas par hasard qu'aujourd'hui « ce jardin sain » lui manque tant. Aussi Lana parle de ce contact avec l'environnement comme un élément qui suscite l'évocation de saveurs qui dépassent alors le sens de la dégustation et envahissent d'autres palais. Son texte est inspiré et ce qu'elle appelle «richesse» en dénotant une mise en valeur, ce sont les goûts et les actes les plus simples du quotidien: « Dans les vacances, et même dans les jours fériés, nous allions toujours à Caicó, à la ferme de mes grands-parents du côté maternel. Il y avait une grande richesse, le matin je me baignais dans la rivière, rentrais chez moi, déjeunais et puis allais me mettre au porche de l'épicerie pour jouer avec mes cousines et les autres enfants du voisinage; à l'heure du goûter, vers quinze heures, nous allions à l'étable prendre du lait, qui était un vrai délice; comme dîner, je prenais du lait caillé avec de la rapadura(espèce de cassonade) et encore du riz au lait du sertão avec de la viande braisée ».

À travers les récits qui ont abordé ce thème générateur, les étudiantes se sont aperçues que la tâche de l'Education Nutritionnelle est celle de fortifier les liens entre les gens et encore entre ceux-ci et l'environnement, pour que nous soyons capables d'en-

trevoir l'unité dans la pluralité, comme en Extrême-Orient, ou la médecine et l'écologie se basent sur quatre mots: Shin (corps); do (sol); fu(non) ; ji (deux), c'est-à-dire, « corps et sol ne font pas deux», en montrant ainsi l'unité entre l'homme et la nature.

Appartenances Identitaires

L'identité a souvent un aspect fixe, immuable et semble être faite pour l'individu. En changeant de point de vue, nous nous apercevons qu'elle peut être vue aussi comme quelque chose d'ouvert à la construction, en se basant sur des aspects naturels sociaux symboliques et psychiques qui se réunissent et s'entrelacent. Il est important de dire que l'identité est relationnelle et que la « différence» s'exprime par l'adhésion à certains symboles qui surviennent inévitablement par l'exclusion d'autres. Les Appartenances identitaires, ce furent les registres ou l'identité surgissait en relation avec le « moi» et le « groupe». À propos de ce que Nobert Elias a appelé l'Identité-Moi, nous voyons que l'alimentation exprime souvent la signification même d'exister, Júlia signale dans son histoire cette symbiose entre s'alimenter et « être », quand elle affirme que la sensation de manger lui « donnait un plaisir complet et aussi la certitude d'être là». L'acte de manger, en plus de servir à la composition de l'Identité-Moi, il sert aussi à fortifier l'Identité-Nous. Rosária était svelte, mangeait peu et subissait des contraintes familiales pour cela. À l'école, elle a trouvé, parmi les collègues, l'aide dont elle avait besoin et, le fait d'avoir trouvé un autre groupe d'appartenance l'a rendue plus forte, donc les contraintes familiales ne la « dérangeaient presque plus», parce qu'elle était « admirée en dehors de la maison ». Dès l'instant ou l'identité est signalée à travers des symboles, on aperçoit une association entre cette identité et ce que la personne « fait avec» ou porte dans son corps. Qu'est-ce qu'on peut porter dans son corps? Les habits même font connaître une position sociale ou politique. Une volonté d'accepter ou de transgresser. Qu'est-ce qui pénètre dans ce corps? Quel aliment? Quelles drogues? Que choisir pour se faire aux diktats des sciences, aux appels de la culture, au désir de plaisir? L'odeur du corps? La forme du corps? Cette limite entre le moi et autrui qui semble parfois illimitée. Cette forme qui doit prendre l'expression d'un moment social et personnel et qui passe au crible d'une société. L'emprisonnement du corps dans une esthétique propre à la modernité, principalement pour assumer l'identité professionnelle de nutritionniste, a été important dans les autobiographies: se trouver dans le «dilemme» de choisir entre le plaisir et la bonne forme. Les nourritures exquises, peu nutritives et qui faisaient grossir beaucoup lui plaisaient; d'autre part, elle se sentait «dans l'obligation d'être une fille comme il faut, selon les critères de la beauté imposés par notre société ».

Les autobiographies ont montré l'importance d'une éducation nutritionnelle qui situe les gens comme des lecteurs et écrivains de leurs propres aventures terrestres. Créateurs de la Terre et de leurs histoires, dans les petits coins d'une maison et de l'univers, en entrevoyant ces appartenances, de «petits coins» multiples où nous nous distribuons et sommes distribués. Dans tous et dans chacun de ces espaces, nous nous

situons, en tissant la trame délicate qui unit présent et passé, corps et cosmos, individu et société, fini et infini.

Aliment et Connaissance

Que dire d'une formation qui dote l'individu d'un apport théorique substantiel dans la nutrition tellement fragmentée que cet individu n'est pas capable d'appliquer ses principes dans sa vie, même pas de faire un exercice de réflexion lui donnant des pistes pour qu'il puisse apercevoir et remesurer ses difficultés? Il est donc valable de repenser cette formation car « les formateurs ne peuvent pas nier que leur action modifie très peu les pratiques, si elle se limite à donner des informations, à offrir des savoirs et à présenter des modeles idéaux ». (Perrenoud, 2002, p. 23). Comme dit Morin (2003, p. 15), « [...] la connaissance pertinente est celle qui est capable de situer n'importe quelle information dans son contexte et, si possible, dans l'ensemble ou elle est inscrite.» (Morin, 2003, P: 15). Il est donc possible de penser au sens qui doit être accordé à la connaissance pour qu'elle agisse comme quelque chose pouvant rendre plus amples les horizons, les voies par ou l'être humain passe et pour qu'elle ne soit pas qu'une accumulation d'informations techniques isolées de la complexité de cet être. Dans le cinquième thème, aliment et connaissance, nous avons remarqué les moments ou l'on citait: l'institution d'habitudes, l'initiation culinaire, le changement d'habitudes, la connaissance scientifique alimentaire, l'autoconnaissance et les perturbations nutritionnelles et encore les justifications de l'équilibre alimentaire.

La connaissance scientifique alimentaire est d'une importance fondamentale pour la réalisation d'une alimentation saine. Elle peut être un renforcement aux connaissances transmises à l'individu par l'habitude alimentaire familiale. Cassia a appris « très tôt dans la vie » avec ses parents à valoriser l'aliment comme « quelque chose de bon pour l'organisme ». Quand elle est entrée au cours de nutrition, elle a intensifié quelques habitudes et en a atténué d'autres. Une autre influence de ce savoir sur les pratiques, c'est la possibilité de l'individu d'y réfléchir et donc de pouvoir les évaluer, comme l'ont fait Zuzu: « Je n'ai pas trouvé nécessaire de changer mes habitudes alimentaires », et Sônia, quand elle souligne: « Je pense que je peux manger un peu de tout ». Avoir plus de connaissances sur l'alimentation est un chemin où de nouvelles habitudes peuvent être adoptées. Eva dit que dès qu'elle a eu accès à ces connaissances, elle cherche « au possible » à équilibrer ses repas. Mais les étudiantes ont aussi dit qu'avoir accès à la connaissance scientifique a fait cesser une crise par l'instauration de l'antinomie entre savoir et faire. Maria Ely affirme qu'elle « voudrait avoir une relation plus saine avec la nourriture ». Puisqu'elle ne le peut, elle se punit elle-mêrne «pour avoir des connaissances» et se pose la question à laquelle il n'y a toujours pas de réponse pour nombre d'étudiantes et professionnelles : « Comment se peut-il qu'une nutritionniste qui s'y connait en alimentation grossisse ou ne résiste pas à un dessert ? »

Une autre forme spécialement importante de faire amplifier la connaissance de l'alimentation à l'enfant, c'est à travers le ludisme. L'initiation culinaire est l'apprentissage réalisé par de petits jeux de pot-au-feu, Creusa nous mène à ces doux instants de l'enfance où « les garçons faisaient de la pêche à l'épervier dans le barrage de la ferme » et les filles avaient leurs premières leçons de cuisine en jouant à la dînette, et en construisant un savoir: «Toutes ces nourritures, même si elles n'ont pas été préparées avec de la prestesse et de l'expérience », elles étaient « voracement dévorées ».

Aussi les justifications de l'équilibre alimentaire trouvées par les étudiantes ont été nombreuses. Quelques étudiantes se déclaraient «en processus », comme Amélia, qui affirme que c'est une « fatalité du destin» le fait d'être entrée dans une faculté ou elle ne s'était jamais imaginée: « NUTRITION!!! ». Elle voit ce fait comme une «contradiction» et souligne textuellement « comme il est difficile de laisser de côté » les aliments qui font partie de sa vie depuis l'âge de quatorze ans, en se référant à l'époque où elle avait commencé à manger des aliments indésirables. Mais elle avoue qu'« après trois ans et demi de faculté », elle a pu changer « un peu ». La vie universitaire empire quelquefois les habitudes alimentaires, par conséquent, il surgit les « kilos extras ». Mara dit qu'elle espère pouvoir écrire, « a l'avenir », une « nouvelle biographie alimentaire», dans laquelle il y aurait des « aliments plus sains ». L'avenir semble être vu comme la solution à un problème actuel: le manque de temps. Angélica dit qu'elle vit dans une « contradiction alimentaire » car, étant fille d'un cordon-bleu, elle « base son alimentation sur les nuggets » pour avoir le « temps » de faire les études de NUTRITION ».

Pour l'institution d'habitudes, il faut du temps et de l'éducation pour produire un effet sur le palais des gens. La famille est le premier groupe qui s'en charge : « Spécialement avec mes parents j'ai appris à aimer les nourritures typiques de notre région», c'est ce que nous raconte Zuzu. Mais l'être amplifie assez fréquemment ses relations et par conséquent, il doit remesurer son palais, vu que les amis ont besoin d'avoir des habitudes semblables, et faire partie d'un groupe, c'est aussi partager des saveurs. Clidenor nous parle de cela:« Manger des hamburgers avec beaucoup de ketchup, mayonnaise et rafraîchissement avec des amis, c'était génial ». Encore à propos de la connaissance amplifiée par les relations sociales, il faut que nous nous rappelions que l'espace scolaire, étant essentiellement un lieu de socialisation, influence aussi les habitudes alimentaires. Rosária dit qu'elle « n'emportait pas de gouter à l'école» et avec cela, elle acquérait un nouveau palais, composé des produits offerts par la cantine de l'école : « J'ai commencé à prendre tous les jours du rafraîchissement, de petits fours salés, des hot-dogs, des esquimaux ». Mais l'école, ainsi que d'autres secteurs de la société, devrait prendre la responsabilité de la construction d'un style de vie sain, non seulement en ce qui concerne les produits vendus dans ses cantines,mais aussi en ce qui touche le thèrne de l'alimentation en tant que sujet passible d'être discuté dans toutes matières. Cela a été étrange de constater que seulement une personne a déclaré qu'elle s'est suffisamment intéres-

sée aux aliments jusqu'à ce qu'elle soit devenue étudiante en nutrition, grâce au travail pédagogique scolaire.

Une habitude alimentaire peut se modifier. Le changement d'habitudes s'est concrétisé pour Dolores par la réorganisation dans un nouvel espace géographique. Comme elle avait quitté le sud du Brésil pour s'installer dans le Nord-est, elle a goûté de nouveaux aliments, ce qui l'a « choqué un peu». Puisqu'elle n'était pas habituée à ce type de texture et saveur, elle a eu la « sensation de mâcher du polystyrène ». Le temps l'a fait s'y habituer et un « aujourd'hui j'adore», c'est la relation gustative qu'elle a avec l'aliment qu'elle rejetait avant. Mais un changement aussi important n'est pas nécessaire. La transformation de la forme de manger peut se faire également à travers le changement du groupe social auquel la personne participait. Pour fréquenter l'université, Benedita s'est installée chez son oncle de la capitale. Comme il était hypertendu,« les nourritures y étaient toujours insipides ». « Au début, je détestais ça », dit-elle, mais la convivialité lui a permis d'y apprendre beaucoup plus que dans les classes de nutrition et elle ajoute : « avec le temps, je m'y suis faite et j'ai décidé de manger moins salé». Mais aussi l'apprentissage formel est important pour la transformation des habitudes alimentaires. Marinês dit que « les aliments comme ceux du groupe des végétaux dont je ne mangeais pas avant» participent aujourd'hui à son quotidien alimentaire et elle croit avoir acquis cette habitude à travers « les informations acquises le long du cours de nutrition». Il est important de noter le caractère dynamique du goût. Il y a une flexibilité gustative spontanée. Il a été important de trouver dans les autobiographies ce genre de donnée. Les gens se modifient le palais sans avoir de raisons apparentes pour le faire ou même inconsciemment et peuvent également ravoir le goût pour une saveur après quelque temps d'abstinence. Sônia dit dans quelle mesure elle aimait l'« avocat au lait, le couscous, la poule de la ferrne ». Mais naturellement, au fur et à mesure que le temps passait, elle « arrêtait de manger » ces aliments et, de la même rnanière inexplicable qu'ils se sont éloignés de son menu, ils y sont revenus après et elle affirrne: « aujourd'hui je recommence à les prendre ».

Le domaine scientifique de la nutrition n'est pas capable de se charger de l'inextricable processus qui s'engendre en ce qui regarde l'Autoconnaissance et les perturbations nutritionnelles. Quelques étudiantes de nutrition se déclaraient anorexiques, comme Gertrude. Malgré qu'elle se croie aujourd'hui « quelqu'un de libre et conscient » et qu'elle veuille continuer de « se battre contre cette maladie». Elle dit qu'elle se sent « tellement grande» qu'elle-même « a honte d'aller en cours ». Cette étudiante a déclaré en classe que le fait d'écrire son autobiographie alimentaire lui avait donné la première occasion, après de longues années, de s'assumer comme porteuse d'anorexie et que cela a été un pas très important pour elle. Dans sa parole, elle montre que la prise de conscience vient souvent quand on a déjà « perdu beaucoup de choses » et que la « vie est devenue la pagaille ». Mais elle admet que la réinvention de soi-même est nécessaire et que « la détermination doit être plus grande que les morceaux de la vie». La boulimie a

aussi été discutée dans les autobiographies des étudiantes en nutrition. Bruna parle de la pression que la société exerce sur quelqu'un qui s'y connait théoriquement en nutrition et qui, pour cette raison, devrait avoir le corps dans les mesures idéales. Elle raconte ce qui se passait, les soirs, quand elle arrivait de l'université :« Je mangeais compulsivement et ensuite je me provoquais le vomissement». En plus, elle se servait de laxatifs et diurétiques « dans la tentative de maigrir». Aussi l'obésité est un cauchemar pour les étudiantes. Ana Karenina dit qu'elle essaye de « s'adapter à la selection des meilleurs aliments», mais sa vie, c'est « se mettre à la diète » et le résultat est toujours frustrant, car elle ne réussit « jamais» à maigrir. «Je souffre !», c'est ce qu'elle dit. L'amour-propre diminue «à chaque tentative frustrée d'une nouvelle diète ». Elle ajoute que dans sa vie il y a eu pas mal d'épisodes d'«extrêmes folies », comme payer pour acquérir des médicaments contrôlés par le gouvernement, et passer « quarante-huit heures sans manger».

Elle a déjà essayé de se mettre à beaucoup de diètes : « diète de la lune, du soleil, de la protéine, du soja, de TOUT ! ». Ana, malgré qu'elle suive toujours le cours de nutrition, sait qu'il y a encore un long chemin à parcourir pour trouver le fil d'Ariane: « Je ne sais où tout a commencé », dit-elle « mais je cherche toujours. Pourquoi ne pourrais-je y arriver un jour? » Aussi l'autre côté de cette histoire s'est fait connaître. Nell, étant mince, ne se sent pas « normale». Elle dit avoir entendu, pendant son enfance, les gens « associer le poids à la santé ». Par conséquent, l'acte de manger constitue une « étape » pour « avoir » un corps qui « semble parfait ». Ainsi, elle mange « sans en avoir besoin, dans le seul but de grossir », même si elle sait que« c'est pas bien».

Les récits autobiographiques, à partir de leurs propres expériences, ont montré aux étudiantes qu'il est impossible, comme prétendent les sciences, de ne privilégier que des parties de ce tout qu'est la relation humaine avec l'alimentation. L'acte alimentaire est un spectre amplifié des composants sensoriels, biochimiques, physiologiques, anatomiques, sociaux, psychologiques, culturels qui constituent, d'une manière indivisible, l'homme-monde. Elles savent maintenant que travailler avec cette multiplicité de facteurs qui se rapportent à l'alimentation humaine, c'est le grand défi que les nutritionnistes entreprennent quotidiennement dans l'acte d'éduquer.

Pour conclure

Nous pouvons conclure de l'étude des thèmes générateurs révélés dans les autobiographies des étudiantes du cours de nutrition que ce genre d'activité (les autobiographies, justement) peut être un outil important pour le travail de l'éducateur nutritionnel. Les données ont été exubérantes et potentiellement capables de réalimenter le capital cognitif pour amplifier la pratique éducative dans le domaine de la Santé. Ainsi, nous en déduisons la proposition d'une méthode dans une perspective de travail mêlant, simultanément, professeurs, étudiants, usagers et nutritionnistes à la recherche d'une pratique pédagogique plus participative et autonome à l'université ainsi que dans les services de la Santé.

Depuis l'expérience vécue dans l'utilisation de la méthode autobiographique et avec l'approfondissement des lectures de Morin et Freire, nous croyons que l'union d'une vision complexe, avec la pédagogie de Freire et la méthode autobiographique, se présente avec une extrême importance pour deux mouvements plus significatifs à la facilitation d'une transformation réelle des pratiques éducatives dans la Santé. Le premier, ce serait de repenser la formation des professionnels à l'université même, avec les futurs éducateurs de la santé, en les aidant à appréhender ce qui a été vraiment essentiel dans leur processus de formation, pour qu'ils adoptent une meilleure posture de discernernent de/dans leurs pratiques. Cette conduite pourrait certainement contribuer pour la réforme de la pensée nécessaire à la modification de l'enseignement universitaire et il en serait possiblement résulté la formation d'un professionnel ayant un profil plus adéquat au travail auquel il est oblige de se consacrer, dans le systêrne de Santé actuel du pays.

Le deuxième aspect vient en conséquence du premier. Mais tous les deux doivent progresser en parallèle, pour qu'on ne risque le retour à la vieille dichotomie temps de former/temps d'agir. Il s'agir de la formation réfléchie et continue des professionnels que exercent déjà. La méthode autobiographique pourrait leur donner la réflexion sur la formation et action pour qu'à partir de la conscientisation de l'importance formatrice de ce regard sur soi-même, les professionels puissent travailler dans une nouvelle perspective, avec la population, dans les pratiques éducatives de la santé et de la nutrition.

Educação Alimentar e Nutricional:
a família não é mera coadjuvante[36]

Vera Lucia Xavier Pinto
Maria de Fátima Araújo
Maria Heloísa Medeiros Menezes
Genykléa Silva de Oliveira
Ana Vládia Bandeira Moreira

O primeiro momento da nossa investigação foi o contato com os professores. Conversar com eles sobre o tema da promoção da alimentação saudável nas escolas abriu muitas possibilidades, pois foi possível conhecer suas angústias e esperanças em relação a esta ação. Começamos por dialogar sobre quais instituições eram mais relevantes na for- mação alimentar das pessoas. Em um momento subsequente, norteado pelos primeiros achados, interessamo-nos em conhecer que alimentos faziam parte da mesa das famílias do NEI.

No primeiro contato, o interesse primordial foi discutir a formação alimentar, a primazia do aprendente na elaboração de um saber sobre sua formação, e as suas aprendizagens. Foi abordado o conceito de comportamento alimentar (MOTA; BOOG, 1988) a partir do qual três eixos de análise foram determinados (cognitivo, situacional e afetivo). Esta etapa terminou com a identificação, pelos participantes, de como cada instituição que fez parte das suas vidas incidiu sobre estes eixos para a formação do comportamento alimentar. Em um segundo momento, os participantes elaboraram suas autobiografias alimentares, visando entrar em contato com sua formação alimentar a partir dos elementos antes trabalhados: o cognitivo, o situacional e o afetivo. A análise qualitativa dos dados foi feita de acordo com a proposta de Schütze (BAUER, 2002).

36 In: É de pequeno que se aprende? promoção da alimentação saudável na educação infantil.

Instituições formadoras do comportamento alimentar: a família como elemento relevante

O comportamento alimentar (MOTA; BOOG, 1988) é um conjunto de todas as ações praticadas em torno da alimentação e vários fatores o influenciam, como o psicológico, sociocultural, educacional e econômico. Pode ser estudado a partir de três componentes: cognitivo, afetivo e situacional. O componente cognitivo está relacionado com aquilo que o indivíduo sabe sobre alimentos e nutrição, sejam estes saberes oriundos da academia, ou da tradição. O afetivo corresponde àquilo que sente sobre os alimentos e as práticas alimentares; e o situacional diz respeito às condições materiais de existência e às normas da sociedade em que o indivíduo vive.

Ao analisarmos a influência exerci da pelas instituições para a formação do comportamento alimentar junto aos professores, observamos que a "igreja" foi citada como uma instituição que em nada o influenciou. A "escola", paradoxalmente, foi citada como uma instituição que pouco influenciou no componente cognitivo, pois não trabalhou pedagogicamente o tema alimentação. Estas afirmações são similares àquelas encontradas por Pinto (2006), quando analisou as autobiografias alimentares de oitenta e uma estudantes de nutrição, nas quais apenas uma delas afirmou haver se interessado por esta ciência a partir de um trabalho realizado em sua escola.

A escola, apesar desse distanciamento do trabalho educativo em relação à alimentação saudável, influencia na construção do comportamento alimentar. Segundo os relatos, a merenda escolar, que anteriormente provinha do lar, passou a ser trocada pelas frituras, guloseimas e salgadinhos após a inclusão das cantinas nas escolas. É provável que o trabalho dos professores não tenha estimulado o desenvolvimento de hábitos alimentares pautados em escolhas salutares, ou mesmo difundido conhecimentos acerca dos alimentos, mas as cantinas interferiram nas opções e desejos alimentares dos que passaram por ela. Por esse motivo, devemos ressaltar a importância de um trabalho pedagógico nas escolas tendo a alimentação e nutrição como tema relevante, a fim de tentar constituir ações que promovam e garantam a adoção de práticas alimentares mais saudáveis no ambiente escolar.

A família, por sua vez, foi a instituição que influenciou expressivamente todos os componentes do comportamento alimentar - cognitivo, situacional e afetivo. Foi um elemento relevante na "vida alimentar" das professoras, sendo enaltecida em muitos relatos. Ela é apontada como elemento-chave não apenas para a "sobrevivência" dos indivíduos, mas também para a proteção e a socialização de seus componentes, transmissão da cultura, do capital econômico, das relações de gênero e de solidariedade entre gerações (CARVALHO; ALMEIDA, 2003).

Professoras, suas vidas, suas histórias: outra vez a família

Para conhecer as histórias alimentares das professoras, utilizamos as narrativas de vida, um relato escrito da história alimentar na qual são descritos acontecimentos,

ações, experiências, sentimentos e emoções. Desejávamos provocar uma espécie de viagem ao interior do próprio eu que desencadeasse uma auto-observação crítica e reflexiva e o (re)pensar de atitudes, num processo lógico e psicológico, que unisse cognição e afetividade (ALARCAO, 1996). Acreditávamos que por meio dela o sujeito poderia (re)definir o caminho a seguir e, desta forma, assumir um novo modo de agir. Segundo Novoa (1988, p.116), Gaston Pinea considera as histórias de vida um método de investigação-açao, que busca estimular a auto-formação na medida em que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva.

As trajetórias das professoras evidenciaram o quanto as autobiografias são opulentas em se tratando de contextos alimentares, comprovando que a alimentação vai além do ato de conduzir o alimento à boca. Ela é contextualizada pelas crenças, sentimentos, situações, e está relacionada à história de vida de cada ser, e, consequentemente às pessoas que ajudaram a construir cada narrativa: "cada hábito alimentar com- põe um minúsculo cruzamento de histórias" (CERTEAU; GIARD; MAYOL; 1995, p. 234).

Nos relatos das professoras foi fácil perceber a importância dada às instituições que fizeram parte das suas vidas. Como escreveu Lahire (2004, p. 44), para os narradores "falar de si mesmo e do seu passado, é falar das pessoas ou grupos que frequentaram, das instituições pelas quais se passou e que deixaram marcas subjetivas" (tradução nossa). A família, a exemplo do que ocorreu no preenchimento dos formulários, que discutimos no tópico anterior, também aparece nas autobiografias como a instituição mais importante na formação alimentar, pois operou como espaço de cultivo e difusão de pautas e práticas culturais, bem como aquela organização responsável pela existência de seus integrantes, produzindo, acumulando e difundindo recursos para a satisfação de suas necessidades básicas (CARVALHO; ALMEIDA, 2003).

A família foi citada como primordial na construção da comensalidade, na transmissão e perpetuação das tradições alimentares e como mediadora na relação humana com os outros elementos da natureza.

A família e a comensalidade

Há cerca de 500 mil anos a.C., a coletivização do fogo, usado diariamente pelo homem para cozer os alimentos, favorecia o consumo comunal e foi provavelmente aí que a função social das refeições e o desenvolvimento da comensal idade tiveram seu início (FLANDRIN; MONTANARI, 1996, p. 34). "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" (ISHIGE, 1987, P: 18); talvez tenha sido assim que esse passou a ser o primeiro grupo com o qual os seres humanos partilham suas refeições.

A família é a primeira instituição que imprime fortes marcas no que será o futuro comportamento alimentar de um indivíduo. Os seus membros adultos são responsáveis tanto pela aquisição de alimentos - que pode se dar pela compra, ou extração do

meio ambiente -, quanto pelo posterior preparo desses nas casas. Carla, ao falar sobre seus hábitos alimentares remete a este ensinamento familiar: “Meus pais sempre me incentivaram muito a comer saladas, legumes e frutas, coisas que nunca faltavam no cardápio da família”. Desta forma, os integrantes dos núcleos familiares, transmitem, em suas ações cotidianas, seus hábitos alimentares às crianças (GAMBARDELLA; FRUTUOSO; FRANCH, 1999).

Desde os primórdios os homens caçavam em grupo e a caça era partilhada; plantavam, colhiam e o fruto deste trabalho também era dividido, estando o prazer de fazer e degustar juntos sempre presentes, desde a obtenção até a preparação do alimento. Os seres humanos não são seres solitários, há uma grande necessidade de se relacionar, constituir vínculos afetivos, ter relações de amizade, viver em sociedade. De acordo com Certeau, Giard e Mayol (1996, p. 250) “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”.

Mais importante do que os alimentos que compõem a refeição em si, é a partilha existente no ato de comer junto. É a doação, a participação e a expressão básica da solidariedade recíproca entre cada comensal. Bleil (1998) diz que é crescente a percepção de que há uma grande diferença entre comer, um ato social, e nutrir-se uma atividade biológica. Ampliando o tema em questão, Savarin (1995) elucida a diferença entre o prazer de comer e o prazer de estar à mesa. Enquanto o prazer de comer está envolvido com a necessidade, a fome e o apetite; o prazer da mesa é a sensação refletida que nasce das diversas circunstâncias de fatos, lugares, coisas e personagens que acompanham a refeição; supõe cuidados preliminares com o seu preparo, com a escolha do local e a reunião dos convidados.

A família se fez presente nas autobiografias como locus primeiro da comensal idade: “Na minha infância tínhamos o costume de sentarmos juntos à mesa e nos deliciar com as comidinhas gostosas da mamãe” (Joana). Natália lembra os momentos de comensalidade vivenciados: “Até os 19 anos vivi com meus pais, nesse ambiente as três refeições sempre foram muito valorizadas. Esses momentos, além de ter a função de alimentar, serviam também com o intuito de reunir a família”. Como no dizer de Certeau, Giard e Mayol (1995, p. 266), “a mesa é uma grande máquina social complicada, mas também eficaz: ela faz falar”.

O ato de comer junto, além de ter a função de alimentar e nutrir, também é social, é a hora do diálogo, da partilha de experiências; momento no qual se fortalecem os laços familiares e, como não poderia deixar de ser, está permeado por emoções. Vontade, desejo, ansiedade, recordação, todas essas palavras foram encontradas nas autobiografias relacionando-as aos alimentos.

A afetividade alimentar, segundo Pinto (2006), se refere à intencionalidade de despertar sentimentos positivos e amorosos através da alimentação. Os mimos alimenta-

res são presentes ofertados que expressam delicadeza de um para com o outro, é uma forma de demonstrar carinho, afeição e cuidado. Para Clélia o pai trazia as guloseimas, num ato que demonstrava afetividade para com os filhos: “era com grande prazer que ele, ao chegar em casa batia nos bolsos, esse era o sinal de que tinha algo para nós”. Como diz Silva [2000?], além da necessidade de comer, outras necessidades, fisiológicas e psicológicas solicitam também o interesse e esforço em busca do alimento, não só para o desejo de sobreviver, mas também outros desejos: os físicos e os afetivos.

Foi especialmente relatado o papel que as mães exercem na construção do comportamento alimentar e como operadoras da integração da família em torno do ato de comer.

O evento inicial de ser amamentado também foi primordial nos relatos. A amamentação é um ato de grande importância para o estreitamento da relação mãe-filho, garantindo a satisfação das necessidades afetivas, a segurança e o bem-estar do bebê. Não é por acaso que Todorov (1996, p. 73-74) nos lembra que “a primeira distância em que o bebê pode focalizar seu olhar não é apenas dois centímetros, onde se encontra o seio que deseja sugar, lias de vinte centímetros, onde encontra o olhar da mãe”, evidenciando a necessidade humana de “existir e não apenas de viver [...] [pois] a necessidade de ser confortado não substitui a necessidade de ser alimentado”. O leite humano contém todos os nutrientes nas quantidades ideais para o lactente nos seus primeiros meses de vida, apresenta um expressivo poder imunológico, mas sua maior qualidade é a capacidade de conjugar alimento biológico e social em um mesmo ato. O desmame precoce, situação na qual o aleitamento materno era substituído pela ingestão de leites de outras procedências, explicado muitas vezes pelo fato da mãe “não possuir leite suficiente” foi muito presente nas histórias, o que demonstra a necessidade de continuar in- vestindo no esclarecimento de aspectos relacionados ao aleita- mento materno, sendo a escola um local importante para este fim, uma vez que nela circulam homens e mulheres, inclusive ainda crianças, o que pode fortalecer desde cedo a convicção de que este é o melhor caminho para alimentar um ser humano que acaba de chegar a este mundo. Tradicionalmente é a mãe quem reconhece e satisfaz cada necessidade do filho, é a mãe quem o amamenta e conforta, quem e mostra atenta às mudanças mais sutis em seu ânimo e bem-estar físico (COWAN, 1987, p. 55).

A mãe apareceu como protagonista no cuidado com a alimentação de seus filhos se mostrando muito importante na formação alimentar das professoras. “Minha mãe foi muito marcante na minha infância. Apesar da pobreza não nos deixava passar fome. Pescava com as amigas nos rios, fazia farinha, criava animais e tinha muitas plantações em casa” (Larissa). Tradicionalmente, era a mulher quem estava sempre à frente das preparações culinárias, quem sempre se apresentava com a preocupação e com o zelo em relação à alimentação da família: “Todos os dias pela manhã ela sempre teve o cuidado de fazer tudo fresquinho, na hora. E quando ia pra escola também sempre se preocupou em mandar um lanche saudável” (Andressa).

"É a mulher quem tenta responder mais globalmente às necessidades primárias da criança, [...] se responsabiliza pelo cuidado com a higiene [...] e principalmente preocupando-se em proporcionar carinho, agasalho e oportunidade de distração" (DIAS, 1991, p.24). As mães, desde a amamentação, aparecem nas autobiografias como as protagonistas no incentivo aos atos alimentares. Lisete lembra com carinho o fato de sua progenitora sempre ter se apresentado "muito preocupada com a nossa alimentação, em nos apresentar alimentos que nos possibilitassem uma alimentação de qualidade, rica em nutrientes e vitaminas.

Culturalmente, a mulher também sempre esteve mais associada à adequação de preparações culinárias tendo em vista a satisfação das necessidades fisiológicas; tanto das pessoas da família, quanto dos convidados eventuais. Por desfrutar de uma maior intimidade com os filhos, assume, em grande parte, a educação, a formação de costumes, crenças e cosmovisão (DIAS, 1991).

De acordo com Certeau; Giard; Mayol (1995, p. 249), "comemos o que nossa mãe nos ensinou a comer, comemos nossas lembranças, as mais seguras, temperadas de ternura e de ritos, que marcaram a nossa primeira infância". Apesar da inserção da mulher no mundo do trabalho, é ela que ainda assume, na maior parte das famílias, a responsabilidade de cuidar da casa e educar os filhos, cumprindo dupla jornada de trabalho. Segundo Arnaiz (1996, p. 19) "a perspectiva intercultural que oferecem alguns estudos antropológicos demonstram que mulheres de todas as sociedades assumem trabalhos dentro e fora do âmbito doméstico" (tradução nossa).

A ação e comer Junto com outras pessoas não satisfaz apenas a necessidade biológica, mas preenche necessidades simbólicas e sociais (RAMALHO; SAUNDERS, 2000). A comensalidade permeia as relações sociais nas diferentes classes de uma mesma sociedade apresentando sempre uma dimensão cultural (DANIEL; CRAVO, 2005). No seio familiar, a migração no sentido rural-urbano e a escassez de tempo, devido ao trabalho feminino, influenciaram significativamente a maneira de se alimentar dos indivíduos entrevistados, a exemplo da dinâmica ocorrida no Brasil nos últimos 30 anos. A indústria de alimentos foi se aliando a este cenário "facilitando" a vida das pessoas, reduzindo no cotidiano as oportunidades de alimentação em família.

Variações outras no estilo de vida desenharam modificações nos hábitos alimentares das professoras, tanto de forma negativa, quanto positiva. A mudança de hábito ocorreu também com a professora Larissa que trocou totalmente a alimentação natural que tinha numa pequena cidade do interior por uma alimentação industrializada: "Somente vim ter acesso a produtos industrializados a partir dos onze anos quando fui tirada dos meus pais e fui viver na cidade para trabalhar em casa de outras famílias. Fiquei alucinada quando conheci coca-cola, biscoitos, bolos, pães". A consequência dessa mudança repentina foi imediatamente percebida por ela: "Me sentia péssima, fiquei enorme de gorda". Esse fragmento mostra como a ingestão de produtos industrializa-

dos além de trazer consequências indesejáveis para a saúde física das pessoas, interfere na autoestima dos indivíduos.

A família e a tradição alimentar

O núcleo familiar representa para a criança o seu primeiro grupo social. Outras pessoas paulatinamente vão adentrando em seu universo (irmãos, parentes, amigos, professores, orientadores espirituais) e à medida que esses contatos são estabelecidos ela vai reconhecendo-se como constituinte de determinados grupos sociais, cujas normas e costumes passa, paulatinamente, a assimilar (GRlNBERG; LANGER; RODRlGUÉ, 1976). Expressar adesão a um determinado gosto passa a assumir, também, um pertencimento identitário: "Sou um dos membros de uma típica família nordestina, daquelas bem ligadas aos costumes e aos valores do sertão. Meus avôs e, por consequência, meus pais, eram donos de propriedades rurais no interior do estado, portanto, é característica nossa preservar à nossa mesa as comidas regionais" (Lisete). Assumir tal pertencimento significa também para Lisete adequar-se a normas e regras, que "servem como rituais instaurados de disciplinas, de técnicas de auto controle que vigiam a mais insidiosa, diuturna e permanente tentação" (CARNEIRO, 2003, p. 119). "O refrigerante só era liberado aos domingos" (Lise- te). Aqui, há a clara expressão de que o grupo impõe regras e que pertencer a ele é aceitar o movimento de adequação a elas.

"Pelo fato de os homens não se alimentarem de nu- trientes naturais, de princípios dietéticos puros, mas de alimentos culturalizados, [...] os alimentos estão permeados por um código detalhado de valores, de regras e de símbolos" (CERTEAU; GIARD; MAYd'L, 1996, p. 232), ainda que as tradições alimentares estejam fortemente ligadas à história natural de cada sociedade, isto é, às condições climáticas do local, às espécies vegetais e animais e ao tipo de solo cultivado.

A tradição alimentar é dada pela presença de preparo ou consumo de alimentos baseados na força dos hábitos pertinentes a um grupo. Nas autobiografias também foram encontrados alimentos e costumes típicos da região de cada professora, alguns se expressando de forma mais enfática e em outras vezes mais amenas. "Nas nossas férias íamos para o sítio. Comíamos tudo feito na casa da minha tia (cuscuz, bolo, batata doce, macaxeira, coalhada, leite de vaca). Nesse discurso, Juliana cita alguns alimentos e preparações que são típicos do Nordeste. "Os hábitos e tradições alimentares constituem uma herança cultural [...] que permanecerá tanto no nível consciente das prerrogativas religiosas ou dietéticas como no nível inconsciente das mentalidades e dos gostos coletivos" (CARNEIRO, 2003, p. 122). Muitas vezes a ingestão deste ou daquele alimento está relacionado às crenças que foram construídas por uma sociedade ao longo de sua história, as quais nem sempre estão de acordo com a ciência ou a razão (BLEIL, 1998).

A formação do gosto nas diferentes culturas, o status, o prestígio, a pressão publicitária, o aspecto religioso, são alguns dos inúmeros aspectos que orientam as escolhas

alimentares. A inserção em novos ambientes é sempre acompanhada do desafio de escolher entre a manutenção dos hábitos arraigados ou a abertura ao novo.

"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 assumir uma determinada posição histórica e cultural" (PINTO, 2006, p. 240). "Na adolescência passei a frequentar as casas de amigos da igreja e adquiri outros costumes como comer strogonoff, pizza e engordei bastante" (Juliana).

O ingresso no ensino superior, para algumas das professoras foi um momento de mudança de suas práticas: "Já na adolescência comecei a mudar meus hábitos alimentares, principalmente quando entrei para a faculdade e comecei a comer todos os dias salgados cheios de frituras e refrigerantes ao invés de suco" (Andressa). A inserção no mundo do trabalho também foi um dos elementos apresentados como determinantes no aumento do consumo de produtos industrializados (prontos e semiprontos) e de rápido preparo. Por outro lado, o casamento e o pertencimento a um grupo religioso foram aspectos citados por algumas professoras como aqueles que contribuíram para a conscientização e mudanças de hábitos, levando a um maior consumo de frutas e legumes e à consciência de evitar os alimentos que podem trazer malefícios à saúde se consumidos em excesso. No caso de Lisete, a enfermidade que a avó adquiriu foi a principal causa para a modificação da alimentação de toda a família: "Depois que descobrimos que minha avó era diabética, possuindo também as taxas de colesterol elevadas, as nossas refeições adquiriram outro olhar, é tudo magrinho com o mínimo de gordura possível [...]". A mudança de hábitos alimentares, ocorrida na família de Lisete, pode ter sido imprescindível para a adesão ao tratamento de sua avó, pois o pertencimento grupal é um forte elemento que compõe o momento da alimentação.

A família cultural e a cósmica

Segundo Leonardo Boff (1997), é possível exercitar uma visão mais abrangente e pensar em uma "carteira de identidade do ser humano" que confere uma quádrupla identidade: a cósmica, pois somos feitos de partículas elementares que têm a idade do universo; a terrenal, que nos localiza há 3,8 bilhões de anos como formas primitivas de vida que foram se complexificando até nos tornarmos homo sapiens; a cultural, criada a partir de intervenções feitas pelo homem sobre si mesmo e sobre a natureza, e a pessoal, porque cada um possui um nome próprio, representa um ponto onde termina e começa o processo evolutivo.

Este pertencimento identitário conscientemente ampliado permite uma maior integração e responsabilização dos seres humanos com a vida. A natureza e os alimentos retira- dos dela sempre foram muito importantes para a manutenção da vida da Terra, contudo, é evidente que a utilização desses recursos não está sendo aproveitada de forma cautelosa e inteligente pelos seres humanos. Pinto (2006, p. 232) nos lembra que os outros animais garantem sua sobrevivência a partir da utilização dos recursos encon-

trados, numa simbiose e cooperação que não compromete o estoque à sua disposição. “O homem, ao contrário, mesmo dispondo do conhecimento que permite projetar o fim dos fatores naturais disponíveis, destrói a relação de “parasitismo mútuo”, essencial para a sua permanência na Terra”.

A relação entre a alimentação humana e o meio ambiente sempre foi fundamental para a sobrevivência da espécie. No paleolítico, a subsistência era garantida com a coleta de frutos e raízes, a caça e a pesca. No entanto, nem sempre o meio natural era propício ao desenvolvimento dessas atividades: a escassez de alimentos ou a hostilidade do meio leva- ram grupos humanos à condição de nômades em busca de melhores condições (VICENTINO, 1997). De acordo com Flandrin e Montanari (1996), foi a partir da era paleolítica inferior, principalmente na Europa, que a caça e o consumo de carne tiveram um aumento significativo.

Segundo Vicentino (1997), transformações ambientais ocorridas no paleolítico promoveram a sedentarização de vários grupos. A abundância de alguns vegetais em determinados locais, especialmente aveia, trigo e cevada, impulsionou o desenvolvimento da agricultura Talvez tenha sido a permanência em uma dessas áreas por tempo suficiente para obser- var vários ciclos de reprodução que tenha permitido aos seres humanos domesticar os vegetais e iniciar uma produção agrícola controlada e planejada.

Mesmo sendo capazes de raciocinar e de saber o seu destino final (a morte), os seres humanos destroem o seu próprio lar de forma catastrófica. A Terra está passando por um processo de aquecimento global, que trará consequências graves para o planeta, como a extinção de alguns animais e o aumento do nível do mar, retirando, dessa forma, a harmonia existente entre os seus habitantes os seus recursos naturais. O cuidado com a Terra diminuiu diante da ganância pelo aumento de lucros e pela perversidade do poder humano sobre a natureza, desrespeitando a biodiversidade existente. A integração com o meio ambiente é um elemento importante para a construção da relação humana com os alimentos (PINTO, 2006). Larissa foi a professora que mais experienciou e evidenciou essa ligação com a natureza, como está descrito em sua autobiografia alimentar: “Éramos muito pobres, nossa casa era de taipa, fogão de barro e água de pote, mas tínhamos acesso a coisas muito especiais coletadas na floresta e nos quintais (castanha-do-pará, cupuaçu, açaí, pupunha, uxi, mari)”. Na sua puerícia vivenciou uma experiência hoje pouco provada pelas crianças das grandes cidades, as quais possuem o computador, a televisão e o videogame como as principais for- mas de diversão. Assim como ela, Ingrid também contemplou o prazer de ter alimentos procedidos da agricultura famíliar: “Recordo de minha vivência alimentar onde eram priorizados os alimentos naturais da própria plantação da família”. E juliana afirma ter sentido o prazer de poder “tirar as frutas nos pés (manga, caju, pitomba, goiaba, mangaba, azeitona” (Juliana).

As crianças contemporâneas, muitas vezes acreditam que as frutas, hortaliças, as carnes, o leite, entre outros alimentos são provenientes do supermercado. Larissa teve o privilégio de ter a agricultura como forma de subsistência de sua família, sendo esta

prática a responsável por produzir alimentos suficientes para alimentá-la. Os alimentos eram retirados diretamente da natureza, frescos e, consequentemente riquíssimos nutricionalmente. É irônico afirmar que a agricultura de subsistência, sempre sendo considerada como prática de camponeses, indivíduos pobres e miseráveis, é, e na verdade sempre foi" uma fonte de riquezas nutricionais. Entre as várias propostas para promover a Segurança Alimentar e nutricional, a Il I Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (2007) propõe a promoção de agricultura urbana e o' fortalecimento de programas de ações relacionadas à aquicultura e pesca para se tentar buscar melhorias na alimentação do povo brasileiro.

Sendo a família o primeiro grupo ao qual a criança pertence, sua importância consiste primordialmente no fato de que é nela que os seres humanos constroem os primeiros vínculos sociais (GRINBERG; LANGER; RODRIGUÉ, 1976). A função da família é transmitir e gerar o afeto, a proteção e a integração, assumindo a responsabilidade de repassar a cultura, os valores, as crenças e a linguagem. Dada a importância desta instituição para a formação das pessoas, fica clara f a importância de se fazer uma ação de educação alimentar e, nutricional na escola em consonância com o grupo familiar, pois somente essas duas instâncias conjugadas - família e escola -, podem proporcionar à criança a junção de elementos racionais e afetivos que conformam a alimentação humana.

O "Elo Natureza e cultura" foi enfatizado, principal- mente pelas pessoas que tiveram, quando crianças, a oportunidade de contatar com outros elementos da natureza, constituindo-se esta vivência como um importante elemento de ampliação do capital cognitivo. Os alimentos ainda tidos como importantes e consumidos atualmente pelas famílias destas professoras são os mesmos cujo hábito de consumo se estabeleceu na infância, quando provinham diretamente da floresta, dos rios e da horta familiar. Isto nos mostra a relevância no cuidado com o meio ambiente para a preservação da dieta tradicional e que este pode ser um caminho importante para a segurança alimentar e nutricional das pessoas.

A mesa da família NEI

Dada a relevância da família, explicitada nos encontros com as professoras, buscou-se conhecer a frequência das refeições realizadas pelas famílias das crianças do NEI e os ali- mentos que integram, normalmente, essas refeições, solicitando aos pais o relato livre dos alimentos ou preparações que, normalmente, constituem as refeições (café da manhã, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde, jantar e lanche da noite) que realizam. Os alimentos ou preparações foram relacionados por ordem decrescente de frequência e distribuídos por grupos alimentares, conforme proposto pela pirâmide alimentar brasileira (PHILIPPI et al, 1999).

Considerando-se os indicadores positivos da alimentação saudável, especialmente no que se refere ao consumo habitual de frutas, legumes e verduras, observa-se que as

frutas foram citadas em todas as refeições, com participação importante nos lanches: café da manhã (15,6%), lanche da manhã (46,7%), almoço (5%), lanche da tarde (29%), jantar (4%), lanche da noite (26,6%); o consumo de legumes e verduras foi relatado no almoço (18,7%) e jantar (9,7%). Há constatações de que no Brasil, em especial no Nordeste, há maior dificuldade de inclusão de legumes e verduras no cotidiano alimentar das pessoas.

Sobre o grupo de leguminosas, o feijão esteve presente nas refeições tipo almoço de 66,2 das famílias, reafirmando este alimento como típico da alimentação brasileira. O guia alimentar para a população brasileira preconiza o estímulo ao consumo de uma porção diária de feijões para favorecer o aporte protéico e de fibras (BRASIL, 2006).

Em relação ao grupo de cereais, registra-se a inclusão de alimentos regionais, de grande importância nutricional, no que se refere aos carboidratos complexos e fibras, como cuscuz (18,2 e 45,5) e tapioca (16,9 e 19,5%), presentes no café da manhã e jantar, respectivamente. No jantar, ainda aparecem outros alimentos regionais, como macaxeira (15,6%), arroz de leite (13%) e inhame (9,1%).

Entretanto, observa-se alta frequência de alimentos fontes de açúcares livres e gorduras saturadas e trans, identificados, particularmente, nas refeições tipo lanches, com predominância de bolos, bolachas, biscoitos e pão, produtos refinados e de alto valor calórico. Alimentos do grupo de açúcares e doces são citados nas seis refeições do dia. O refrigerante aparece no almoço, lanche da tarde, jantar e lanche da noite. Biscoitos recheados e achocolatados são frequentes no desjejum e lanches. Há evidências convincentes da interrelação entre este tipo de prática alimentar e risco de obesidade e doenças crônicas, não transmissíveis como diabetes, doenças cardiovasculares e câncer (WHO, 2006).

A família e a escola

Na educação infantil, é comum que os responsáveis pelas crianças e os professores comuniquem-se com frequência. Como já foi comentado, a família é o primeiro grupo social do qual o ser humano faz parte e a escola o segundo. Para Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 283), “a entrada na escola supõe uma’ ampliação importantíssima do meio da criança; graças a tal ampliação, pode aceder a novas relações, a novas emoções e a novos conhecimentos”.

O envolvimento da família com a escola é significante para o aprendizado dos alunos e um dos grandes desafios das instituições de ensino é a promoção deste enlace, numa perspectiva dialógica na qual se estabeleça uma relação de confiança por meio de trocas que proporcionem o compartilhamento das ações de cuidado e educação (FARACHE, 2007). A integração da família com a escola deve promover a possibilidade de um conhecimento maior acerca da criança, de sua vida, de seu comportamento e de como é ‘orientada em diferentes meios, ficando clara as possibilidades e limites de cada ins-

tituição em sua educação, e o enriquecimento que ocorre quando ambas estabelecem um vínculo.

Para a manutenção desse vínculo é necessário que a família participe ativamente da vida da escola, empenhando-se na resolução de seus problemas, sendo colaboradora, opi nando acerca das decisões a serem tomadas coletivamente e sendo capaz de apresentar propostas que contribuam para a construção de uma escola melhor (GUERRA, 2002). López (2002, p. 82) afirma que "a eficácia da educação escolar de- pende do grau de implicação, ou seja, do grau de participação dos pais".

As práticas alimentares instituídas desde a infância são um ponto-chave para o entendimento da condição nutricional dos indivíduos adultos. Nesse estudo as professoras demonstraram que a família foi a grande mentora da formação alimentar. Acreditamos ser essencial que a educação alimentar e nutricional nas escolas seja realizada dentro de um processo de corresponsabilização. Ambos ambientes, nos quais a criança recebe ensinamentos, devem promover hábitos alimentares saudáveis. Os pais são os principais atores na formação alimentar dos filhos e a participação, não. como coadjuvan te, mas como protagonista na cena escolar é essencial para a concretização da educação e do aprendizado dos infantes.

Infelizmente, poucos pais colaboram e participam efetivamente nesse processo de integração. Descobrir como a educação alimentar e nutricional pode se constituir em um elemento importante para a aproximação escola-família pode ser um relevante propósito para ações e investigações futuras.

Publicações em periódicos

Labor, Trabalho e Ação: elementos pertinentes aos conceitos arendtianos em relatos autobiográficos de trabalhadores do setor de transportes[37]

Vera Lucia Xavier Pinto
Camila Vanessa da Silva Moreira
Ingrid Wilza Leal Bezerra
Nila Patrícia Freire Pequeno

Introdução

Em sua obra intitulada "A condição humana" Arendt (1995) caracteriza a condição humana como algo mais complexo do que as condições nas quais a vida foi dada ao homem na terra. Segundo ela, os homens são seres condicionados, uma vez que tudo aquilo com que entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência. A condição humana representa características essenciais da existência do homem em determinado espaço, visto que sem elas essa existência deixaria de ser humana. Dessa forma, pode-se dizer que a vida, a natalidade e a mortalidade, a pluralidade e o planeta Terra pertencem à condição humana (Barreto, 2002).

A condição humana, segundo a autora, está relacionada a três atividades fundamentais que caracterizam a vida na terra: "labor", "trabalho" e "ação". Cada uma dessas atividades está diretamente relacionada às condições básicas nas quais a vida foi dada ao homem. O labor é a atividade correspondente ao processo biológico do corpo humano, tem a ver com as necessidades vitais produzidas e introduzidas no processo da vida. O labor assegura a sobrevivência do indivíduo e a vida da espécie (ARENDT, 1995). O trabalho, ainda que não individualize o homem, permite a criação de objetos e a transformação da natureza, proporcionando a criação de um *habitat*distinto ao dos outros animais. Dirigido pela utilidade, permite ao homem demonstrar a sua habilidade e inventividade artesanal (ARENDT, 1995). A ação, por sua vez, é a única atividade

37 Publicado originalmente no periódico *Saude Sociedade*, 2014

que independe da medição da matéria e se correlaciona com a condição humana da pluralidade. É por meio da ação que os homens são capazes de demonstrar quem são (ARENDT, 1995).

Conhecer esses três aspectos da condição humana pode ser um elemento importante para a discussão das questões que perpassam a saúde e o trabalho. Na 3ª Conferência Nacional em Saúde do Trabalhador, realizada em 2005, foi evidenciada a necessidade de maior conhecimento sobre as condições de vida e trabalho do trabalhador brasileiro e de preparar os futuros profissionais, sejam da saúde ou de outras áreas, para a discussão e formulação de políticas públicas que minimizem os agravos sofridos por eles. Nesse contexto os movimentos de defesa da saúde do trabalhador foram criados com intuito de fomentar a reflexão sobre o tema e sensibilizar os gestores para um olhar mais acurado para os problemas existentes.

O presente relato de experiência é fruto de reflexões realizadas em um projeto de extensão universitária intitulado "Vidas Paralelas" (PVP). Trata-se de uma iniciativa da Rede Escola Continental em Saúde do Trabalhador, desenvolvida em vários Estados brasileiros, com coordenação nacional da Universidade de Brasília e apoio dos ministérios da Cultura (MinC) e da Saúde (MS). O objetivo é contribuir para o desenvolvimento da criticidade da classe trabalhadora no que diz respeito a questões de saúde no ambiente de trabalho, usando a reflexão e a manifestação criativa acerca de sua realidade como ferramentas. Busca, ainda, contatar o conhecimento acadêmico e a prática social da classe trabalhadora, contribuindo para a transformação da sociedade e para a formação crítica dos estudantes.

O presente trabalho tem por objetivo relatar como foram articulados os elementos pertinentes aos conceitos arendtianos (labor, trabalho e ação*)* e o discurso de trabalhadores do setor de transportes participantes do projeto. O estudo exploratório foi adotado como guia ao relato de experiência, por constituir-se como o mais adequado. Buscou-se, primeiramente, familiarizar-se com o cotidiano dos trabalhadores, de forma a permitir uma melhor compreensão dos fatos e fatores que interferem ou se articulam na sua formação e compreensão de vida, articulando esses aspectos com um aporte teórico (as categorias propostas por Arendt) como parte de um processo que busca tanto desvelar condições de trabalho quanto obter respostas para o enfrentamento das problemáticas existentes.

Metodologia

O relato de experiência aqui apresentado é fruto da exploração do material produzido nos encontros e utiliza uma abordagem qualitativa de análise. O marco teórico referencial é a obra de Arendt (1995) intitulada "A condição humana", da qual foram utilizados os conceitos-chave ali expressos como categorias *a priori*. Labor, trabalho e ação são atividades relevantes porque a cada uma delas corresponde uma das condições primordiais nas quais a vida foi dada ao homem na Terra. O "labor", para Arendt,

é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano; o "trabalho" corresponde ao artificialismo da existência humana; a "ação", por sua vez, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens – coletivo e não indivíduos – vivem na Terra e habitam o mundo.

O PVP é um projeto de extensão para o qual foram convocados à participação categorias profissionais que apresentam um percentual expressivo de adoecimento por causas laborais. Foram articulados 24 trabalhadores em cada Estado da nação (12 do setor formal e 12 do informal), recebendo cada um deles um equipamento (aparelho celular ou câmera fotográfica) para registrar seu cotidiano. A produção de cada trabalhador ainda é apresentada nas reuniões mensais, realizadas junto à Rede de Apoio (formada por professores e estudantes universitários, bem como por profissionais e ativistas de outras instituições, em especial os sindicatos) com a finalidade de discuti-las. Nesses encontros, os participantes são apoiados na inserção da imagem ou vídeo em um *blog* criado pelo MinC para este fim, o que se configura também como um processo de inclusão digital.

A coordenação local do projeto de extensão é responsabilidade de um professor de uma universidade pública do Estado participante. Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) as atividades do projeto são realizadas mensalmente, por meio de encontros que visam inserir os alunos da graduação de diferentes cursos no espaço da Rede de Apoio do projeto para conhecer, por meio da vivência com trabalhadores, o universo do trabalho, saúde e cultura; acompanhar os trabalhadores participantes do projeto na inclusão de suas produções digitais; refletir sobre os processos saúde-doença; e contribuir para o fortalecimento das redes sociais em construção. Um dos objetivos dos encontros é compreender os processos de vida-saúde-(auto)formação vivenciados pelos trabalhadores formais e informais no seu dia a dia, bem como proporcionar a compreensão dessas dimensões ao participar das discussões desencadeadas nos encontros e da contação de suas histórias de vida.

Dentre as categorias profissionais que participam deste projeto estão as do setor de transportes. Os trabalhadores desse setor estão frequentemente sujeitos a longas jornadas, horários irregulares e trabalho noturno. A necessidade de permanecer no trânsito por muitas horas compromete o sono, o estado de saúde e aumenta o risco de acidentes. Estão ainda expostos a condições adversas, criadoras de estresse, como as ambientais – condições das estradas e o tráfego de veículos, por exemplo – e as de natureza organizacional, como o tipo de turno e vínculo de trabalho (UCHÔA E COL., 2010).

A história de vida foi a metodologia utilizada – num dado momento do projeto de extensão que desencadeou esta pesquisa – como um elemento formador, por ser um método capaz de promover o que Morin e Nair (1997) chama de "reforma do pensamento", por valorizar a compreensão que se desenvolve no interior da pessoa a partir das vivências experimentadas ao longo da vida.

Neste artigo evidencia-se a dupla função (instrumento de investigação e pedagógico) da abordagem biográfica. “A situação experimental necessária à investigação coincide com a acção educativa [...]” (DOMINICÉ, 1988, p. 103).

A coleta dos materiais foi realizada nos encontros mensais do projeto de extensão citado. Neles os trabalhadores narraram livremente suas histórias de vida, sem interrupções, de modo a permitir a cada indivíduo focar nos acontecimentos considerados por eles mais relevantes. Findas as narrativas, os presentes faziam indagações sobre aspectos não comentados, ou sobre os quais tinham dúvidas, enquanto aos narradores era facultado o direito de responder também livremente. As histórias foram gravadas em câmera de vídeo, transferidas para mídia externa (DVD), posteriormente transcritas. Esses documentos formaram o *corpus* sobre o qual a análise foi realizada. Essa se deu pela definição de categorias *a priori* (labor, trabalho e ação) retiradas do marco teórico.

Os sujeitos cujos relatos ilustram essa pesquisa são dois trabalhadores do setor de transporte participantes da ação de extensão: um exerce a atividade de motorista e o outro de cobrador. O primeiro tinha 35 anos de idade à época da pesquisa e morava na capital, Natal. O segundo tinha 31 anos e vivia em outro município do mesmo Estado. Ambos trabalhavam no setor há mais de dez anos e referiam adoecimento por causas laborais. Aqui recebem os codinomes de Marcos e Luzimar, respectivamente, para que sejam preservadas suas identidades.

Resultados e discussão

“O labor”: a alimentação como elemento clave

O labor é a atividade relacionada ao processo biológico do corpo humano: crescimento, metabolismo e seu declínio. Corresponde a uma condição nata de como determinados conhecimentos, um saber implícito, nascem com o homem. A condição humana do labor é a vida. Sua qualidade é de um estoque inicial de informação, que se acumula com o viver da vida. (BARRETO, 2002, p. 67).

De acordo com Arendt, o labor é regido pelas exigências corpóreas. Algumas ações exercidas com a finalidade de atender às necessidades da vida por vezes são compreendidas como tal, no entanto, na maioria delas, os quesitos a serem satisfeitos não são fundamentalmente fisiológicos. Essa é a principal distinção estabelecida pela autora entre dois conceitos que, por vezes, são tomados como sinônimos: trabalho e labor. Este, para ela, trata essencialmente da satisfação de demandas vitais que são idênticas para o homem e os outros animais, enquanto aquele não.

Para a autora de “A condição humana” o labor é um processo cíclico, movido por um círculo prescrito – o processo biológico do organismo vivo –, e só finda com a morte. Esse ciclo é sustentado pelo consumo, e a atividade que provê os meios de consumo é o labor, preparando a matéria para incorporá-la ao trabalho. É fácil perceber, por essa de-

finição, que o ato interminável e necessário de alimentar-se é um elemento importante do labor, e está intimamente relacionado à capacidade de realizar trabalho.

Para os sujeitos pesquisados, a vivência desse aspecto da condição humana, além de relacionar-se à realização de atividades árduas, possui uma profunda relação com as condições adversas de vida e trabalho vivenciadas pelos brasileiros, e que se estende, inclusive, a seus familiares.

Ao relembrar sua infância, Luzimar relata o sacrifício realizado por ele, ainda criança, submetendo-se a um trabalho penoso para contribuir com sua família na obtenção do alimento:

> Tinha dia que eu chegava em casa com a cara inchada das mordidas de marimbondo, mas eu tinha que ficar constantemente nas bananeiras pra pegar as folhas e manter a casa, manter o alimento. Depois veio melhorando um pouco, quando meu pai conheceu um fazendeiro. Ai eu fui colocando o gado no curral e a gente começou a comer um escaldado de leite, e ai foi melhorando um pouco, tendo uma comida mais saudável.

Nesse relato observa-se que, em situações adversas de existência, a busca pela satisfação de uma necessidade imediata – a reposição de elementos essenciais à vida por meio da alimentação – obriga os indivíduos a submeterem-se a circunstâncias nas quais sua integridade física pode ser violada. Essa faceta do labor – a necessidade incessante de manutenção corpórea pela ingestão alimentar – torna o homem submisso às condicionantes definidas por Proença e Poulain (2003) de que o ser humano, norteado pelas suas condições fisiológicas, torna-se dependente do que lhe é imposto pelo meio ambiente e pelas relações sociais.

O tempo referido por Luzimar, sua infância, é aquele cujo retrato foi apresentado no inquérito nutricional realizado no país (A Pesquisa Nacional sobre Demografia e Saúde – PNDS, conduzida pela Bemfam com o apoio do IBGE e realizada em 1996) que revelou que crianças desnutridas, ou com baixa estatura, correspondiam, em 1996, a 10,4% da população infantil brasileira. E o cenário, o Nordeste rural, no qual Monteiro (2003) constatou que o risco de desnutrição chega a ser quase seis vezes maior do que no Centro e Sul urbanos. Ali, uma em cada três crianças apresenta baixa estatura, enquanto nas duas outras regiões uma em cada vinte encontra-se na mesma situação.

Esse panorama de déficit nutricional foi sendo modificado ao longo de 20 anos. De acordo com Lima e colaboradores (2010), a prevalência da desnutrição no Nordeste brasileiro foi reduzida em um terço de 1986 a 1996 (de 33,9% para 22,2%) e em quase três quartos de 1996 a 2006 (de 22,2% para 5,9%). Melhorias na escolaridade materna e na disponibilidade de serviços de saneamento foram particularmente importantes para o declínio da desnutrição no primeiro período, enquanto no segundo período foram decisivos o aumento do poder aquisitivo das famílias mais pobres e, novamente, a melhoria da escolaridade materna. A Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF 2008-2009) também confirmou uma prevalência de déficit de altura em crianças menores de 5 anos de idade, igual a 5,9%, durante o período da pesquisa.

Apesar dos avanços relacionados à saúde e nutrição, por outro lado, a região Nordeste do Brasil é a que tem a maior proporção de pessoas ocupadas com idade entre 5 e 17 anos, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (BRASIL, 2010). São 12,3% ou 1,7 milhão de pessoas nessa faixa. Ou seja, um expressivo contingente de crianças e adolescentes estão trabalhando. À ocasião da coleta de dados da PNAD 2009 havia 1.380.489 crianças de 5 a 14 anos trabalhando no Brasil, o que representa 4,1% da população nessa faixa etária: de 5 a 9 anos, 122.679 crianças (0,8% da população de 5 a 9); e de 10 a 14 anos, 1.257.810 crianças (7,2% da população de 10 a 14).

A fala de Marcos, por sua vez, centrou-se na vida adulta, mas a situação de exposição a agravos é similar. No setor de transportes a alimentação é condicionada ao próprio ritmo do trabalho. A necessidade de realizar entregas dentro de um prazo previsto expõe os motoristas a horários irregulares de refeições, fator que influencia diretamente o seu estado de saúde.

> Hoje em dia isso acontece muito [...], tem deles (motoristas) que ficam obesos porque chegam a passar oito a nove horas dentro de uma cabine e comem aquelas comidas que não são totalmente nutrientes. [...] Quando chega pra descarregar, em todo posto fiscal tem bar, restaurante; então eles engrenam, sabem que vão ficar ali no mínimo 12 horas parados, então bebem muito e comem[...]

Estudos comprovam que existe alto índice de obesidade entre os trabalhadores do setor de transportes, principalmente os motoristas. Cavagioni e colaboradores (2008), em estudo transversal, demonstram um índice de 82% de motoristas com doenças metabólicas, incluindo a obesidade, superando os achados de outros estudos transversais de cunho nacional, como o que foi realizado na Região Metropolitana de Belo Horizonte (MG), com prevalência de sobrepeso em 31% dos avaliados e obesidade em 6% (VELASQUEZ-MELÉNDEZ e COL., 2004).

Nessa mesma linha, o estudo de Pelotas, RS, verificou que 15% dos indivíduos do sexo masculino se encontravam obesos, segundo Duarte (2005). Sabe-se que o sobrepeso isoladamente não tem efeito imediato no desenvolvimento de doenças crônicas, porém a história de excesso de peso pode contribuir para variantes que coloquem em risco a saúde.

Para Marcos, o quadro de obesidade que apresenta hoje é uma consequência de seu trabalho. O estresse gerado pela rotina desgastante e os horários irregulares das refeições, segundo sua reflexão, contribuíram bastante para o desencadeamento desta doença.

> [...] parte da minha obesidade eu descobri que também tem parte da ansiedade. Tudo que eu vou fazer quero uma certa rapidez e eu estou aprendendo aos poucos [...] eu não comecei a ser motorista já obeso. Foi em função do tempo. O primeiro a chegar e último a sair; trabalhava de madrugada e fora de hora, e aí não tinha noção do que eu estava comendo.

O estudo realizado por Cavagioni e colaboradores (2008) com 258 motoristas rodoviários revelou que 82% eram obesos e possuíam outras doenças metabólicas asso-

ciadas, como dislipidemias, hipertensão e diabetes. Uma pesquisa com 124 motoristas realizada pela Associação Brasileira de Estudo da Obesidade e Síndrome Metabólica (Abeso) descobriu que 60% deles estavam com excesso de peso, o que demonstra a presença expressiva de obesidade entre os trabalhadores desse setor.

Para Arendt, a característica comum ao processo biológico do homem e ao de crescimento e declínio do mundo é que ambos fazem parte de um movimento cíclico da natureza. Sendo cíclico, esse movimento torna-se infinitamente repetitivo de forma que o labor move-se sempre no mesmo círculo prescrito pelo processo biológico do organismo vivo, e o fim só advém com a morte. O labor, trata-se, portanto, de uma atividade extremamente necessária à permanência do homem na Terra. Embora as suas condições de realização sejam por vezes difíceis e exijam sacrifícios, o homem se submete a ela, seja por períodos curtos (como as mordidas de maribondo relatadas pelo primeiro trabalhador) ou por largas temporadas (tais como a condição de obesidade que os motoristas adquirem devido às dificuldades de se alimentar corretamente no trabalho), para manter-se nesse ciclo, ou seja, manter-se vivo. No entanto, esse esforço de permanência, que tem como consequência a aquisição de condições de saúde indesejáveis, pode ser modificado, e os agravos preveníveis pela adoção de políticas públicas adequadas.

Sendo cíclico e vital, o processo de labor exerce influência sobre as condições do indivíduo para a execução do seu trabalho, ao mesmo tempo em que pode ser influenciado por este. Marcos demonstra essa inter-relação ao autoavaliar a diminuição de seu rendimento no trabalho ao longo dos anos, devido às condições que lhe foram impostas pelo próprio ambiente de trabalho:

> [...] Se fosse há 15 anos, para eu trocar um pneu de um caminhão levava no máximo 30 minutos. Hoje eu levo no mínimo três horas; isso se eu num for ter um infarto dentro do carro.

Pelos relatos autobiográficos dos trabalhadores, pode-se observar que o aspecto alimentar concernente a essa dimensão da condição humana é um componente significativo para a proposição de reflexões e ações que busquem adequar as necessidades nela implicadas, nos planos da saúde individual e coletiva, para promover uma vida mais saudável, principalmente no âmbito laboral.

“O trabalho”: riscos ergonômicos e distúrbios psíquicos em evidência

O trabalho corresponde ao artificialismo da existência humana. Ele produz um mundo de coisas completamente diferentes de qualquer ambiente natural. E é exercido por diversos fluxos. Com o trabalho o homem pratica a troca em todos os sentidos para cumprir sua permanência na terra. A condição humana do trabalho é a mundanidade. Uma das qualidades dessa condição humana é criação, e o registro, em código próprio, da informação e de sua representação. Com a apropriação e elaboração gera-se o conhecimento (ARENDT, 1995, p. 151).

Segundo Hannah Arendt, o ciclo da vida biológica, inclusive a humana, é sustentado pelo consumo e pela atividade. O que provê os meios de consumo é a atividade, neste caso, o trabalho. A autora propôs uma definição prática do que caracteriza como trabalho; entretanto, para um maior aprofundamento no tema em questão, consideramos necessária uma distinção entre labor e trabalho.

Ao contrário do labor, que, como já dissemos, move-se sempre nos mesmos ciclos prescritos pelos processos biológicos do organismo vivo, que só cessam com sua morte, o trabalho, também designado como obra ou fabricação, termina quando o objeto está acabado, pronto para ser acrescentado ao mundo comum das coisas.

Assim, enquanto o labor limita-se ao campo das necessidades vitais, o trabalho é algo mais elaborado e, por meio dele, o homem cria seus objetos, transformando a natureza e criando um *habitat* próprio (ARENDT, 1995). A utilidade do trabalho permite ao homem demonstrar sua capacidade criativa e se diferenciar dos outros animas, que somente realizam labor.

No parágrafo 196 da obra "Princípios da filosofia do direito", Hegel (1982) caracteriza o trabalho como uma atividade mediadora, que consiste em produzir e adquirir meios particularizados. Por meio dele, o homem adota procedimentos variados, capazes de diferenciar o material oferecido pela natureza e adaptá-lo a múltiplas finalidades, de modo que utiliza essencialmente para seu consumo produtos do trabalho e esforços humanos investidos nesses produtos.

De acordo com Magalhães (2007), essa atividade de transformação das matérias naturais em produtos de atividade humana não é um movimento "apenas repetitivo", mas essencialmente criador: o ato individual de criação de um objeto torna-se o momento através do qual a natureza interioriza-se no processo de trabalho e no qual o homem se faz objetivo e real, na "[...] transformação prática do mundo" (p. 34).

Trazendo essas definições para o contexto dos trabalhadores do setor de transportes, observa-se que nesse caso a definição de trabalho está ligada ao sentido que a atividade de transportar pessoas e cargas significa para esses trabalhadores. Nesse caso, o trabalho possui uma conotação maior do que a ação de transformar a matéria em si. É também capaz de transformar outras vidas e, ainda, de responsabilizar-se por elas.

Os trabalhadores do setor de transportes não fabricam um objeto propriamente dito; entretanto o seu trabalho é de grande relevância para a população, uma vez que esses trabalhadores atuam interligando vários setores da sociedade. É amplamente conhecido o caráter essencial dos transportes, não só como infraestrutura para os processos de produção, mas também como pré-requisito para uma boa qualidade de vida dos cidadãos.

Segundo Siqueira (1996), o setor de transportes possui elevada responsabilidade social, uma vez que o consumo de vários bens intimamente ligados às condições de

vida e aos direitos dos cidadãos depende dos transportes. Habitação, trabalho, saúde, educação e convívio social pressupõem condições de locomoção para a sua satisfação.

Ao exercer sua atividade laboral o trabalhador do setor de transporte lida com algo que se configura como uma máquina e não como uma ferramenta. Segundo Arendt (1995), talvez o melhor exemplo da diferença fundamental entre ferramentas e máquinas seja a discussão, aparentemente infindável, se o homem deve ajustar-se às máquinas ou se essas devem ajustar-se à natureza humana.

Nunca houve dúvida de que o homem se ajustava – ou precisava de ajuste especial – às ferramentas que utilizava. O caso das máquinas é inteiramente diferente. Ao contrário das ferramentas de artesanato, que em nenhuma parte do processo de trabalho deixam de ser servas das mãos, as máquinas exigem que os operários as sirvam, que ajustem o ritmo natural do seu corpo ao seu movimento mecânico. O relato de Luzimar demonstra as dificuldades encontradas para realizar esse tipo de adequação no setor de transportes.

> *Temos uma dificuldade muito grande. Ficar muito tempo sentado prende a circulação do sangue* [...]*Quando se levantam (motoristas e cobradores) sentem o corpo todo desamparado, e tem muitos motoristas que ficam assim porque a cadeira não tem conforto nenhum. Eu me sento pra frente porque a minha coluna não suporta mais, as cadeiras são desreguladas – a empresa alega que não pode fazer uma cadeira especificamente pra cada cobrador. Muitos adoeceram ano passado de hemorroidas* [...]. *Na verdade hoje em dia os veículos vêm pra gente se adaptar a eles e não pra eles se adaptarem à gente.*

Certamente isso não implica que os homens, em tal caso, se ajustem ou se tornem servos de suas máquinas, mas significa que, enquanto dura o trabalho, o processo mecânico substitui o ritmo do corpo humano. Trazendo para o âmbito do transporte, pode-se pressupor que enquanto o trabalho com a máquina (ônibus/caminhão) está sendo realizado o operário dessa máquina (cobrador/motorista) entra no ritmo mecânico, ajustando-se às condições de utilização. Em muitos casos, esse acontecimento pode gerar danos à saúde do trabalhador, como foi evidenciado nos relatos.

Além do desgaste próprio do trabalho, tais profissionais precisam lidar com situações adversas que surgem ao longo do caminho. A superlotação e desconforto dos veículos não incomodam apenas os trabalhadores do setor, mas também os passageiros, acarretando reclamações constantes e gerando um ambiente de maior tensão para trabalhadores e usuários. Nesse sentido, Paes-Machado e Levenstein (2002) referem que as dificuldades de relacionamento são agravadas pela insatisfação dos usuários quanto ao serviço ofertado, tanto pela incompatibilidade entre oferta e demanda quanto pelo tempo de espera em locais sem abrigo ou no tempo perdido no congestionamento do trânsito, resultando em conduta agressiva e conflitos no interior do ônibus, entre os próprios passageiros e destes com os rodoviários.

Vale salientar que a própria organização da sociedade brasileira, voltada para os interesses individuais em detrimento dos coletivos e baseada no estímulo ao consumo, tem relação com o modo de produção vigente e reforça comportamentos e atitudes in-

dividualistas. Isso deteriora ainda mais as relações nos espaços públicos, dada à perda da cortesia, solidariedade e interesses comuns.

Por outro lado, Neri e colaboradores (2005) ressaltam que as condições ergonômicas dos veículos de transporte de passageiros e de cargas são um aspecto importante para a saúde e segurança dos trabalhadores do setor de transporte. As precárias condições de instalações são prejudiciais, por exemplo, para a coluna vertebral dos motoristas profissionais que passam horas a fio sentados ao volante. O assento é, na maior parte das vezes, a principal causa das dores nas costas, pois em muitos veículos os itens ergonômicos mínimos necessários para o conforto e maior adequabilidade do trabalhador ao instrumento de trabalho não são atendidos.

De acordo com Mendes e Dias (1991), no âmbito das relações saúde-trabalho os trabalhadores buscam o controle sobre as condições e os ambientes de trabalho, para torná-los mais "saudáveis", sendo este um processo lento, contraditório e desigual no conjunto da classe trabalhadora, o qual depende de sua inserção no processo produtivo e do contexto sociopolítico de determinada sociedade. Nessa perspectiva, abre-se a discussão a respeito da saúde do trabalhador, de modo que a mesma busca a explicação sobre o adoecer e o morrer dos trabalhadores, em particular por meio dos estudos dos processos de trabalho, de forma articulada com os conjuntos de valores, crenças e ideias, representações sociais e possibilidade de consumo de bens e serviços na moderna civilização urbano-industrial (Dias, 1991).

Esses relatos conduzem a uma correlação direta entre o modo como o trabalho é realizado e as condições de saúde do trabalhador que o executa, não estando relacionada apenas ao ritmo imposto pela máquina, mas também àquele determinado pelo desempenho do trabalho em si. A ergonomia apresenta-se como um elemento importante para discussão por condições mais adequadas de trabalho para esses indivíduos.

Mas não foram somente os agravos relacionados ao físico que apareceram nos relatos dos trabalhadores. Os distúrbios psíquicos também foram citados. Luzimar foi acometido por doenças relacionadas ao trabalho, principalmente aquelas vinculadas ao estresse, causadas por uma problemática constante no transporte público: a falta de segurança. De acordo com sua narrativa, chegou a ser afastado da empresa devido a tais problemas:

> [...] *a segurança é precária em nosso Estado, e quando os marginais chegam eles querem o dinheiro; e só tem dez reais, mas eles não aceitam dez reais. Tinha dia que eu acordava pensando que estava sendo assaltado, vivia nervoso, estressado e a empresa chegou pra mim e disse que isso não era uma doença não, estresse não era doença não.*

O levantamento de Costa e colaboradores (2003), realizado com 1.762 motoristas de São Paulo (capital) e Belo Horizonte, demonstra que em Belo Horizonte a tensão e o estresse atingem 38,5% dos motoristas. Verificou-se, nas respectivas pesquisas de campo, uma alta incidência de violência dentro dos ônibus, maior em Belo Horizonte do que em São Paulo, especialmente assaltos à mão armada e agressões verbais. Em 2000 e

2002, respectivamente, 38,5% dos profissionais paulistas e 43,4% dos belo-horizontinos indicaram a ocorrência de um assalto à mão armada ao ônibus em que trabalharam nos 12 meses anteriores.

Pesquisas mostram que as atividades ligadas ao setor de transporte rodoviário são de elevado risco à saúde física e mental do trabalhador. Waldvogel (1999) constatou que há uma significativa participação dos trabalhadores do setor de transportes em casos de mortes, doenças, acidentes do trabalho e de trajeto. De modo que 30% dos acidentes de trabalho relacionados aos transportes atingem principalmente motoristas e cobradores. Tendo em vista a importância desses trabalhadores no direito de ir e vir da sociedade, o autor aponta para urgentes compromissos com a criação de condições de trabalho e saúde para esse profissional.

Outro aspecto relacionado a distúrbios psíquicos citado pelos trabalhadores é a utilização de substâncias estupefacientes por motoristas. A prática é utilizada pelos trabalhadores do setor para se manterem acordados e dentro dos horários de trabalho previstos. Marcos fala das experiências vivenciadas:

> *Muitos deles usam por incentivo de outro. Existe um pouco da necessidade, mas todo dia é assim. Se você chegar antes você tem uma premiação, mas se eu disser o valor é vergonhoso, porque é um valor baixo pra você colocar sua vida em risco. O "arrebite" (anfetaminas) geralmente são aqueles azulzinhos, então tem deles que trocam o dia pela noite. Na noite você gasta menos pneus, mas o arrebite coloca em risco a sua vida, ele dá efeitos colaterais e, geralmente, a maioria dos usuários de "arrebite" usa outro tipo de droga, porque ele não consegue se manter só com aquela*[...]

De acordo com os dados do Observatório Brasileiro de Informações Sobre Drogas de 2005, o Nordeste é o segundo maior consumidor de anfetaminas, classe à qual pertencem os "arrebites". Nessa região, 0,2% de indivíduos são dependentes de estimulantes e o maior grupo consumidor é formado por motoristas rodoviários, os quais trabalham durante muitas horas e não conseguem se manter acordados para suprir as necessidades impostas pelo trabalho. De acordo com essa mesma pesquisa, a maioria dos entrevistados relatou ganho de peso ao interromper o uso dos estimulantes.

Sabe-se que as condições de saúde dos trabalhadores possuem relação direta com o capital, uma vez que na sociedade capitalista a necessidade de altos lucros por parte dos empresários faz com que estes exijam dos motoristas grandes esforços, geralmente maiores do que as suas possibilidades. Esses, por sua vez, submetem-se à utilização de diversos meios para cumprir com as exigências que lhes são impostas.

Discutir a essência do trabalho a partir de Arendt, comparando suas dimensões e seu significado com as do labor e do trabalho, e chamar atenção para a temática da saúde do trabalhador a partir dessa comparação é de extrema relevância no processo formador desses indivíduos. Com o trabalho o ser humano é capaz de transformar a matéria. Um bom estado de saúde otimiza esse processo, promovendo ações criativas e geração de arte, o que faz avançar o capital cognitivo humano e brotar ideias capazes de incrementar a resolução dos problemas enfrentados. Por outro lado, trabalhar

sob condições inadequadas minimiza essas potencialidades. A inventividade transmuta em necessidade, perdendo em qualidade, gerando insatisfação e tornando trabalho um processo penoso, árduo e adoecedor.

"A ação": participação sindical e inclusão digital para pronunciar-se no mundo

A "ação" é a única atividade da condição humana que só pode ser praticada com outros homens. Corresponde à condição humana da pluralidade. A ação é a condição de toda a vida política do homem na Terra. Nela o homem exerce sua qualidade de inteligência para introduzir seu conhecimento no espaço em que convive, com a intenção de modificar para melhor esse espaço, com a finalidade de estabelecer um acréscimo ao bem-estar de seus habitantes (ARENDT, 1995, p. 151).

Arendt (1995) dá à ação um papel relevante na condição humana. Por meio dela o homem é capaz de se distinguir, ao invés de permanecer apenas diferente. Essa distinção **é expressa pelo** discurso na ação. Ação e discurso permitem que os seres humanos se manifestem uns aos outros enquanto homens. Essa manifestação supera a existência corpórea e está atrelada à iniciativa. Prescindir dela significa abster-se da própria humanidade.

Agir, no sentido mais geral do termo, significa tomar iniciativa. Pela ação, faz-se o inesperado, o infinitamente improvável. Isso é possível porque o homem é singular**,** de forma que a cada nascimento surge algo singularmente novo. A ação e o discurso ocorrem entre os homens, em meio a interesses específicos, que variam de grupo para grupo, de modo que a maior parte das palavras e atos, além de revelar o agente que fala e age, refere-se a alguma realidade mundana e objetiva.

Uma importante referência de ação na vida dos trabalhadores entrevistados é a participação de ambos em um mesmo projeto de extensão, no qual há um estímulo direto para que assumam o papel de atores e sujeitos capazes de pensar e de se pensarem, produzindo uma experiência própria no conjunto das representações da sociedade e a adotarem uma postura de indivíduos que refletem as suas ações em busca de melhorias nas condições de trabalho. Por meio desse projeto dissemina-se um incentivo à participação social, estimulando a ação no cotidiano dos trabalhadores participantes, gerando uma "provocação", para que o trabalhador expresse sua vida crítica e criativamente.

O discurso dos trabalhadores mostra um caráter reflexivo, não apenas no âmbito da reflexão, mas, sim, da ação-reflexão, ao se falar sobre questões que interferem na saúde do trabalhador. Um dos participantes do projeto, atuante do sindicato diz:

> *E hoje eu estou lutando pra empresa colocar cortina nos ônibus, porque a empresa não quer colocar cortina e tem um cobrador que está usando camisa comprida no trabalho porque está com os braços todo manchado e a médica disse que é pra ele colocar manga comprida [...] e eu já fui no Ministério do Trabalho, já fiz a denúncia por que está prejudicando a saúde e pode dar câncer de pele [...] (Luzimar).*

A participação social dos trabalhadores como parte integrante do sindicato demonstra o desejo de mudança e a ação de existir humanamente, ou seja, "[...] é pronunciar o mundo, é modificá-lo. [...] Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (FREIRE, 2004, p. 78). Segundo Arendt (1995), os sindicatos defendem e lutam pelos interesses da classe operária e são responsáveis pela posterior incorporação desta última na sociedade e, sobretudo, pela extraordinária melhora da segurança econômica, do prestígio social e do poder político da classe.

Ao entender a importância do sindicato e perceber uma maior efetividade na atuação deste por parte dos integrantes do projeto, observa-se que os trabalhadores passam a se inserir na sociedade adotando outra postura, passando de um indivíduo totalmente submisso aos comandos de seus patrões e superiores para um indivíduo autônomo que entende os seus direitos e sabe como exercê-los.

> *Ser dirigente do sindicato é lutar pelos direitos do trabalhador, é defender o trabalhador; e, hoje, o que eu faço no sindicato é defender o direito do trabalhador.* (Luzimar)

Além da percepção de uma maior participação social dos trabalhadores, outro ponto abordado nas histórias de vida foi a importância da inclusão digital trazida para os trabalhadores por meio do projeto, que faz com que o indivíduo possa expressar-se, deixar sua marca no mundo, como manifestou Luzimar:

> *E estou muito feliz de estar participando desse projeto foi e está sendo muito importante para mim porque eu aprendi a mexer no computador, lá no sindicato eu já estou mexendo.*

O processo de inclusão digital consiste no acesso à informação que está nos meios digitais, sua assimilação e reelaboração em novo conhecimento, tendo como consequência desejável a melhoria da qualidade de vida das pessoas (SILVA e COL., 2005). Por meio da inclusão digital, os trabalhadores podem realizar ações com qualidade e de forma mais efetiva, contribuindo para melhoria nas condições trabalhistas, uma vez que o representante social do trabalhador estará atuando com o mesmo nível informacional do seu superior e, assim, obterá mais respaldo na realização de suas indagações. Além de possibilitar uma maior credibilidade ao trabalhador, a inclusão digital também atua de forma a promover um meio de cultura e arte de utilização viável.

Na fala de outro trabalhador percebe-se a relevância de expor a sua visão do cotidiano por meio das fotografias, e o quanto é importante essa via de expressão, que, por meio da tecnologia informacional, passa a dar voz aos sujeitos silenciados:

> *O projeto é ótimo, não só para mim, como pra nós todos. Porque a gente pode mostrar o nosso dia a dia, não só aqui, mas para todas as pessoas que tem acesso a ver esse projeto na internet com as fotos que nós tiramos.* (Marcos)

Arendt nos lembra que a ação é uma atividade irreversível. E, embora os homens sempre tenham sido capazes de destruir tudo que fosse produzido por mãos humanas (através do próprio trabalho), nunca foram e jamais serão capazes de desfazer ou sequer controlar os processos que desencadeiam através da ação. Por esse motivo a ação

possui uma conotação tão importante no âmbito de saúde e educação do trabalhador, pois por meio delas torna-se possível uma transformação da realidade, com melhorias à vida do trabalhador.

Outra característica fundamental da ação é que ela não tem fim. Por esse motivo jamais se pode prever com segurança o resultado de qualquer ação. O processo de um único ato pode prolongar-se literalmente até que a própria humanidade tenha chegado ao fim. Assim, ao estimular um trabalhador a agir não se pretende apenas a resolução de um problema atual, mas uma estratégia de disseminação de uma educação reflexiva, de tal forma a envolver diferentes atores no processo, de modo que uma mesma ação possa repercutir em diferentes épocas e lugares da sociedade.

Considerações finais

Por meio das narrativas pudemos perceber que os três eixos principais da condição humana (labor, trabalho e ação) atuam interligados no cotidiano da vida dos trabalhadores, não sendo possível entendê-los de forma fragmentada. Isso porque o ser humano não se funda em apenas uma perspectiva, mas por um conjunto de fatores que se complementam, como as atividades correspondentes a necessidades vitais, a necessidades mecânicas de se movimentar e de criar objetos e àquelas necessidades de agir na busca de criar um ambiente propício para a condição humana em toda sua dimensão. Nesse sentido, é importante conhecer, compreender e discutir essas três categorias de Arendt para a efetivação de um trabalho reflexivo acerca da saúde do trabalhador, uma vez que todas estiveram presentes nos discursos, mostrando a importância na história de todos e de cada um.

O desenvolvimento da pesquisa com trabalhadores dos transportes trouxe muitas reflexões acerca das condições físicas, ambientais, psicológicas e sociais a que está submetida essa categoria profissional – inclusive aos próprios trabalhadores –, sobretudo num país onde a lógica capitalista reforça o pensamento e o comportamento individualista e o sistema de transporte coletivo por ônibus ainda é dominante, o investimento em novas tecnologias e novos meios de transporte é lento, as redes viárias das grandes cidades não dão conta do volume de automóveis circulantes e urge a necessidade de modernização e de uma efetiva implementação de políticas públicas que melhorem as condições de trabalho e a qualidade de vida de trabalhadores e usuários.

Este trabalho, por ser um relato de experiência de uma ação de extensão em desenvolvimento, tem como limitação o número de trabalhadores do setor de transporte participante, uma vez que entre as categorias incluídas no projeto de extensão só havia dois representantes desse ramo de atividade. Um fator positivo, contudo, foi o ganho em profundidade, uma vez que as histórias narradas revelaram aspectos importantes da vida desses trabalhadores, principalmente porque foram relatos espontâneos. As categorias de Arendt também foram discutidas com eles, aumentando a reflexividade desses profissionais em relação às suas vidas, ao seu trabalho e à possibilidade de ação.

Estudos posteriores com essa categoria profissional, como grupos focais, por exemplo, podem ser realizados fomentando a discussão das questões de saúde dos trabalhadores dessa categoria, a partir dos elementos citados pelos entrevistados (insegurança alimentar, doenças crônicas não transmissíveis, riscos ergonômicos, distúrbios psíquicos, participação sindical, inclusão digital). Um estudo qualitativo também pode ser realizado para obtenção de uma visão numérica dos problemas e ideias trazidas pelos dois trabalhadores.

Diante do exposto, percebe-se ainda o quão importante é a criação de espaços/tempos de convivência/reflexão entre trabalhadores e a academia, de tal forma que seja possível criar âmbitos de discussão nos quais se torne viável o desenvolvimento de processos de entendimento de diversos temas de contexto social, bem como a disseminação de práticas que proporcionem melhorias nas condições de educação, saúde e cultura do trabalhador.

Educação Permanente de Professores: a reflexão-ação na promoção da alimentação saudável nas escolas[38]

Vera Lucia Xavier Pinto
Lara Lima
Rachel Tellechea Inda
Michelle Medeiros
Ingrid Wilza Leal Bezerra

Introdução

A escola, por ser "[...] um espaço de ensino-aprendizagem, convivência e crescimento importante, no qual se adquirem valores fundamentais" (GONÇALVES, et. al, 2008, p. 182), torna-se, também, um local privilegiado para se trabalhar o conceito de alimentação saudável junto a crianças e adolescentes, por estes passarem ali parte do seu dia e nela construírem uma parcela significativa de sua identidade.

A importância desse ambiente como promotor de bons hábitos alimentares foi evidenciada no documento da Organização Mundial da Saúde (OMS) "Estratégia Global para Alimentação Saudável e Atividade Física" (BRASIL(a), 2004, p.43). Frente aos problemas enfrentados pelo setor saúde em um país como o Brasil, no qual doenças infecciosas e desnutrição coexistem com Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT)- tendo destaque o sobrepeso e a obesidade crescente entre crianças e adolescentes.

Sendo tais enfermidades preveníveis por opções aparentemente simples - como a escolha por uma alimentação saudável, o não tabagismo e prática regular de atividade física - tornou-se evidente o papel relevante da educação no combate a tais mazelas.

A necessidade dos setores saúde e educação trabalharem juntos levou à criação da portaria interministerial 1010 (BRASIL, 2006), que trata da Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas, doravante nominada PASE.

38 Publicado originalmente em *Extensão em Foco*, 2014.

Nesse documento, a educação alimentar e nutricional tem papel relevante. Seu Art. 3º traz como um dos eixos prioritários as "ações de educação alimentar e nutricional, considerando os hábitos alimentares como expressão de manifestações culturais regionais e nacionais".

O Art. 5º versa sobre tais ações e apresenta a primeira delas como a necessidade de se "definir estratégias, em conjunto com a comunidade escolar, para favorecer escolhas saudáveis", e a última como a ambiciosa ideia de "incorporar o tema alimentação saudável no projeto político pedagógico da escola, perpassando todas as áreas de estudo e propiciando experiências no cotidiano das atividades escolares". (BRASIL, 2006).

Inspirado nessa portaria foi realizado um trabalho em uma comunidade pesqueira, a Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual da Ponta do Tubarão (RDSEPT), na qual se desenvolviam atividades de extensão pelo Departamento de Nutrição da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), por meio do Programa "Em torno da mesa", financiado pelo programa "Petrobras fome zero".

Pescadoras da reserva estavam sendo formadas para elaborar preparações culinárias com o pescado local, ao mesmo tempo em que eram apoiadas na constituição de uma cooperativa, visando à comercialização de seus produtos no município e sua utilização na alimentação escolar.

A necessidade de ofertar aos estudantes um produto local que fosse efetivamente consumido por eles, levou à ideia de oferecer aos professores um curso sobre a alimentação e nutrição na infância e adolescência, apontando para uma compreensão dos aspectos biopsicossociais envolvidos na alimentação, para que juntos – pescadoras e professores - pudessem fomentar nos estudantes a opção por alimentos saudáveis.

O conceito de educação permanente, que norteou as atividades, foi o proposto por Cabello (2002), que a define como:

> Um 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).

Sendo assim, a ideia do curso como uma oportunidade de aperfeiçoamento profissional foi abolida. A proposta foi criar condições para que os professores desenvolvessem o gosto pelo saber, apropriando-se desse para apoiar seus alunos na construção de uma comunidade mais saudável.

O paradigma reflexivo aliado ao pensamento complexo foi a opção metodológica. Como nos lembra Morin (2002, p. 91), lidar com a incerteza é algo que necessita ser aprendido e trabalhado nas escolas, e "[...] a resposta às incertezas da ação é constituída pela escolha refletida de uma decisão, a consciência da aposta, a elaboração de uma estratégia [...]".

Realizar tais ações requer a junção de razão e emoção. Segundo Alarcão (1996, p. 175), a reflexão é uma via para esse enlace, uma vez que se trata de "[...] um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a racionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante [...]".

Nós refletimos na ação e sobre ela, mas isso não nos torna reflexivos. A reflexividade "não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão." (PERRENOUD, 2002, p.13).

A intenção do curso foi, portanto, "[...] 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).

Assim, as autobiografias de formação (inclusive alimentar) foram tomadas como dispositivos desencadeadores de reflexividade, ou seja: os aspectos afetivos, cognitivos, culturais e situacionais emergentes nas narrativas autobiográficas foram trabalhados na perspectiva da formação de um profissional capaz de compreender melhor tais manifestações na relação com o outro, favorecendo uma atitude de maior empatia com os sujeitos com os quais desenvolve um trabalho pedagógico, em especial com a temática da alimentação e nutrição.

Este texto é fruto das ponderações realizadas a partir das ações desenvolvidas junto aos professores. Seu objetivo é refletir sobre a importância do referido curso como promotor do pensamento reflexivo e desencadeador de mudanças nas ações dos educadores participantes.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa trata das ações de formação desenvolvidas junto a professores, realizadas durante um ano, com encontros quinzenais, em 2007/2008. Foi formada uma turma em cada turno, oportunizando a todos os professores participarem, sem causar interferência ou prejuízo nas atividades das escolas.

Os colaboradores da pesquisa foram os 13 professores das escolas públicas e privadas de Educação Infantil e Ensino Fundamental situadas na RDSEPT, inscritos voluntariamente no curso.

A pesquisa foi submetida à aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFRN e os colaboradores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os nomes apresentados no texto são fictícios, inspirados em obras literárias.

O contato entre os pesquisadores e os professores foi direto, uma vez que as atividades de pesquisa e extensão aconteciam em paralelo. O corpus constou das fichas de inscrição, dos relatos orais escritos - realizados pelos professores durante o curso - e dos apontamentos feitos pelos pesquisadores em momentos de observação.

O curso foi pensado e realizado a partir de três eixos:

1) A compreensão de si e o despertar do sujeito reflexivo - cada professor foi incentivado a expor sua formação (inclusive alimentar). Esse olhar retrospectivo buscava vestígios dessa história em sua prática docente atual, não se limitando, portanto, à evocação do passado.

Propor que revissem suas histórias pessoais e que as socializassem tinha a intenção de que fosse construída uma percepção da história passada recente daquele coletivo, para que emergisse a compreensão de que aspectos reverberavam ainda nas crianças e jovens daquela localidade.

Ao mesmo tempo, rever o presente servia como um estímulo para o desenvolvimento de uma visão prospectiva, passível de fundar ações inovadoras, novos projetos individuais e coletivos em função das oportunidades formativas vivenciadas.

A cada tema discutido, os professores realizavam esse exercício reflexivo, de pensar a criança e o adolescente que foram e o adulto que, aos poucos percebiam, estava sendo permanentemente construído em cada um.

2) A compreensão do outro – as crianças e adolescentes: quem são e o que necessitam

Nesse eixo foram discutidos os seguintes aspectos:

a) as ideias de vários autores em relação ao desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, como Piaget, Vigotski, Wallon e a abordagem da pedagogia Waldorf;

b) o crescimento e desenvolvimento físico da criança;

c) o cuidado com alimentação infantil sob a ótica da segurança alimentar e nutricional, desde o aleitamento materno até a pré adolescência;

d) a adolescência – o significado socioafetivo dessa fase da vida, e a construção da identidade;

e) o desenvolvimento físico na adolescência;

f) as necessidades nutricionais do adolescente e sua alimentação;

3) O professor e a PASE: a efetivação de uma pedagogia nutritiva Neste eixo estavam inseridas:

a) a ideia da escola como promotora da alimentação saudável - a portaria 1010 e seus desafios;

b) alimentação e nutrição como conteúdo transdisciplinar;

c) a pedagogia de projetos como apoio à PASE;

d) produção de ferramentas pedagógicas para vivências com crianças a adolescentes da comunidade.

Dois momentos encerraram o curso com a utilização dos materiais produzidos pelos professores: a “Feira da criança”, para a qual foram elaborados jogos, recitais, livros artesanais, brincadeiras e músicas para serem vivenciadas nesse momento junto a crianças de até 10 anos que estudavam na reserva; e o desfile de moda intitulado “A saúde está na moda”, no qual os adolescentes junto com seus professores desfilaram com modelos criados para divulgar a ideia da alimentação saudável.

Durante todo o curso três elementos foram trabalhados intensamente:

1) A corporalidade: o início dos encontros era marcado pelo momento da roda rítmica e por brincadeiras que envolvem movimento, como “capitão mandou”, para evidenciar a fragmentação corpo-mente que a escola produz.

2) A exaltação das atividades lúdicas: os jogos pedagógicos como ferramentas para a divulgação da alimentação saudável nas escolas foram incentivados, sendo apresentados modelos aos professores, que tiveram a oportunidade de vivenciar sua utilização, sendo motivados a construírem jogos similares, cujo tema girasse em torno da alimentação e nutrição.

3) O momento poético vivencial: todos os encontros terminavam com uma leitura prazerosa, uma fábula, um conto. Aqueles momentos eram mágicos e os adultos se entregavam ao deleite que todo ser humano desfruta ao ouvir uma bela história.

Foi aplicado ainda um check list para obter uma panorâmica sobre as condições físicas das cozinhas escolares e das práticas higiênico sanitárias nelas desempenhadas. Foi discutido com os professores o conceito de segurança alimentar e nutricional, as evidências de perigos encontradas na confecção dos alimentos para os estudantes.

Ao final do curso foi realizada uma avaliação, na qual os professores expressaram suas opiniões e sentimentos. Os materiais que constituíam o corpus foram analisados em três fases, de acordo com a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) como descrito a seguir:

a) Pré-análise: fase de realização do primeiro contato com o material feito através da leitura flutuante. Logo em seguida à inscrição dos professores, começamos a analisar as fichas tentando traçar um perfil da sua formação. À medida que os encontros aconteciam, os materiais eram arquivados, sendo manipulados posteriormente ao encerramento dos encontros. Foi primeiramente realizada uma leitura de tudo o que foi produzido e dos relatos feitos pelos professores.

b) Exploração do material: essa fase caracteriza-se pela escolha das unidades de análise, bem como enumeração e classificação dos dados em categorias. Depois da leitura inicial, foi confeccionada uma tabela, na qual as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas escolas foram relacionadas. O material produzido durante o curso foi então separado por um professor, em ordem cronológica, sendo observadas

as diferenças na expressão do conhecimento sobre alimentação saudável e a inserção de práticas alimentares diferentes daquelas enunciadas no início do curso.

c) Tratamento dos dados, inferência e interpretação: fase em que se pretende dar significância aos dados, a partir da produção de quadros, gráficos, diagramas e figuras que objetivem o destaque das informações obtidas, ou elaboração de textos reflexivos. Foram comparados relatos (escritos e orais), realizados pelos professores no início e no final do curso, bem como da análise de suas fichas de inscrição no que diz respeito à formação de cada um.

Resultados e discussão

Foi observado que, dos professores inscritos no curso e que participaram da pesquisa, 38,46% possuíam formação superior em Pedagogia e 23,08% estavam cursando essa carreira. 15,38% concluíram o Ensino médio com formação em Magistério e 23,08% haviam terminado o Ensino médio regular, ou seja, a maioria, ou 76,92% eram professores que haviam escolhido essa profissão desde sua formação.

Não foi observada nenhuma distinção nas práticas adotadas antes ou após o curso quando se usou como parâmetro a formação acadêmica do professor.

Tal fato sugere pensar que, para trabalhar com a PASE, o nível de formação acadêmica não é o fator mais relevante, e sim o acesso à educação permanente. O contato com ideias, práticas e informações que ilustrem o valor de promover a alimentação saudável, permite aos professores inseri-las em sua atuação no universo escolar quando são motivados a isso.

O importante nesse processo foi a constatação de que a mudança foi um elemento presente no discurso e na prática dos professores, em suas vidas particulares e profissionais, oriundas da adoção de um processo reflexivo como guia de suas ações. Foram destacadas as categorias reflexão-ação na alimentação e reflexão-ação na prática pedagógica como elementos significativos para a discussão.

Reflexão-ação na alimentação: o pensamento sem fronteiras.

Para promover alimentação saudável é importante compreender o caráter social da alimentação, ou seja, ter em vista que, para além da reposição de nutrientes, as práticas alimentares englobam “o que se planta, o que se compra, o que se come, como se come, onde se come, com quem se come, em que frequência, em que horário, em que combinação, tudo isso conjugado como parte integrante das práticas sociais.” (ROTENBERG E VARGAS, 2004, p. 86).

Realizar práticas alimentares consonantes com a construção de um corpo e de uma mente sã requer conhecimento sobre o que é melhor em cada momento da vida, condições de aquisição dos produtos desejados e capacidade de interagir socialmente para

fazer da ingestão de alimentos um momento de trocas afetivas, de conversações agradáveis, de interação e pertencimento.

A escola, no passado, pouco influenciou na construção do comportamento alimentar. Nutricionistas (PINTO, 2006) e professores (PINTO et. al, 2010), relatam a fragilidade do trabalho dessa instituição no tocante a essa temática.

O avanço das DCNT torna urgente a mudança de tal realidade, e a portaria 1010, ao estimular a PASE, trata a formação e as ações pedagógicas sobre o tema com tanta relevância quanto os diagnósticos nutricionais e a garantia da qualidade dos alimentos servidos nesse espaço.

Pelo que foi observado na reserva, quando os professores entram em contato com tais temas pela via da formação reflexiva, passam a abordá-los com frequência, de maneira que o aluno compreenda a alimentação não apenas como ato biológico, mas também social e preponderante para uma boa qualidade de vida e desenvolvimento de um adulto saudável.

Um fato importante a ser destacado nesse processo, ademais, foi a adoção de práticas alimentares saudáveis em suas vidas, em suas famílias. Aprender é tornar a ação discurso. Apoiar os professores a pensarem sobre suas práticas alimentares levou-os à reflexão e à mudança.

Muitas ações que não promoviam saúde foram relatadas e, pelo simples fato de provocar essa reflexividade em relação ao comer, o curso de formação apareceu como uma linha divisória entre a construção desta distinção entre alimentarse e nutrir-se.

Grande parte dos professores falou sobre algum tipo de equívoco alimentar, seja relacionado a conceitos, composição, armazenamento ou conservação de alimentos, mas o caráter recorrente nos discursos foi a tomada de consciência que gerou a mudança de hábitos. Berger e Luckmann (1985) nos chamam a atenção para o complexo trabalho que significa mudar um hábito.

Atuar sempre da mesma forma nos alivia da tensão que a variação provoca, logo, mudar algo que se pratica ao longo da vida requer um desejo de refletir sobre o que foi feito, o que se faz agora e o que se poderia fazer. Ou seja: adotar o pensamento reflexivo como norteador das ações. Como disse Perrenoud (2002, p.17), “todos refletimos para agir, durante e depois da ação, sem que essa reflexão gere aprendizagens de forma automática. Repetimos os mesmos erros, evidenciamos a mesma cegueira, porque nos falta lucidez, coragem e método”.

Nota-se que oportunizar cursos de formação que desencadeiem um processo reflexivo é de suma importância para a PASE. “O processo de formação não pode ocorrer de fora para dentro, pois conhecimento é uma procura, algo incompleto e incessante.” (PINTO; 2006 p.126).

Essa procura pelo conhecimento leva à formação de uma consciência (auto)crítica, a qual proporciona mudanças no comportamento do indivíduo, que culminará na adoção de práticas que objetivem melhorias na qualidade de vida, caracterizando um autocuidado.

Embora o curso fosse sobre como promover a alimentação saudável nas escolas junto a crianças e adolescentes, o professor, sendo estimulado à reflexividade pelas atividades propostas, foi capaz de voltar-se para si e refletir sobre a saúde do adulto: "[...] a gente se preocupa mais até com a gente mesmo, como adulto [...]." (Rita Baiana).

Repensar sua alimentação e estilo de vida foi um passo também significativo e inevitável: "[...] antes desse curso eu achava que tudo era certo e podia, que futuramente não me prejudicaria, mas hoje vejo de outra forma [...] antes eu procurava o que era mais fácil e prático." (Inocência).

A aquisição de novos conhecimentos aliada ao processo reflexivo levou à adoção de novas práticas. A clareza da distinção que há entre alimento e nutriente e a necessidade de conjugá-los em uma alimentação saudável foi explicitada por Carolina: "O que eu estou me alimentando mais é fruta, feijão, muito ferro, muito cálcio".

Este "muito" de sua fala pode levar à preocupação com uma supervalorização dos nutrientes, uma desmesura comum em uma prática alimentar cientificista, que pode desconsiderar as leis da quantidade e harmonia e valorar a ingestão de algum nutriente específico considerado promotor de saúde, vigor etc., sendo a desmitificação da ideia de ser vantajoso o excesso de um elemento isolado -mesmo sendo ele importante para o corpo- um dos cuidados que se deve ter ao trabalhar na PASE.

A professora em questão, contudo, segue seu discurso, demonstrando a aprendizagem de outros princípios nutricionais importantes, como a adequação e a qualidade, evidenciando a aquisição de uma concepção ampliada de alimentação saudável: "[...] o que o curso me fez ver diferente foi a importância dos alimentos na nossa vida. Porque fruta é importante, carne é importante... Tudo! Mas sempre tem que ter o momento certo para aquele alimento. Um prato colorido".

É relevante destacar aqui a importância da formação para a criação de novas formas de pensar e agir, uma vez que a "postura reflexiva e o habitus correspondente a ela não se constroem de forma espontânea" (PERRENOUD, 2002, p.44), mas podem ser trabalhados.

Os relatos dessas mudanças foram mais evidentes e significativos porque envolveram processos práticos que culminaram em resultados perceptíveis, como revelaram os participantes do curso quando expressaram uma relevante transformação em suas práticas alimentares, evidenciando sempre muita alegria pelas modificações que promoveram em suas vidas e na de seus familiares.

“No seio familiar [...] os integrantes [...] compartilham sabores que são traduzidos em momentos de prazer, de harmonia, de dedicação, de aprendizagem cotidiana.” (PINTO, 2006, p. 173). Ao refletirem sobre as práticas alimentares, sobre a complementação que deve existir entre o alimentar e o nutrir, os professores paulatinamente foram mudando suas atitudes alimentares.

Como a necessidade de transmitir conhecimentos é algo universal, que faz parte da natureza humana - pois como diz Freire (1996, p. 58) “[...] não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a educabilidade” -, algumas vezes essa mudança era fruto de uma capacidade de unir os ensinamentos dados pela mãe com aqueles adquiridos durante o curso.

Por estar centrado na reflexão e não no mero repasse de informações – ou educação bancária, como nominou Freire (2004) -, o curso promoveu a capacidade de tomar decisões, de agir mediante uma atitude refletida, como nos mostra Macabéa: “muitas coisas eu passei a fazer ou a comer que antes eu não comia”.

Tampouco a professora afirma que a mudança é algo fácil de realizar “eu me lembro que mãe dizia que eu só tomava se fosse leite moça. Agora não, com muita dificuldade já consigo tomar um pouco do outro leite”.

Também é fácil perceber em suas palavras a importância do indivíduo empenhado em modificar seus hábitos ter clareza que se trata de um processo, em que as coisas vão sendo modificadas paulatinamente, e que cada progresso realizado é ganho global no processo de autocuidado: “como feijão todo dia, que antes não era desse jeito”.

Cabe ainda comentar a importância do apoio àqueles que desejam enfrentar o desafio da mudança, pois um arcabouço conceitual, ou mesmo a volição, mostraramse suficientes para o domínio sobre si, para o aumento do repertório alimentar: “só as frutas que ainda precisa o empurrão da minha mãe para eu comer”.

A cozinha, segundo Giard (1996, p. 259), é um lugar privilegiado “de uma doce intimidade, conversas sem nexo 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”.

Os professores inscritos no curso de formação desejaram estender aquele conhecimento, que paulatinamente construíam, aos familiares, promovendo alterações em seus hábitos alimentares: “na minha casa está sendo uma experiência bem gratificante, mudei toda nossa alimentação.” (Inocência).

Claro está que a mãe é uma figura muito importante na construção do comportamento alimentar. Ao afirmar “estou comendo bastante frutas, que antes eu comia pouco. Verduras também eu como”, Rita baiana, sem perceber, cria um enlace com outras afirmações feitas por ela, como a de que seus filhos “só querem comer sanduíche, não gostam de frutas e tudo”.

Pesquisas como as de Campbell e Crawford (2001) e Scaglioni e Galimberti (2008) mostram o importante papel da família nas decisões dos filhos, mesmo frente à publicidade. Não é por acaso que sua nova prática passa a refletir também na de seus filhos: "eles já estão começando a adquirir o hábito de utilizar esses alimentos vegetais, estão se preocupando também com alimentação".

Mas não é somente no seu núcleo familiar imediato que, segundo os professores, reverberaram as reflexões provocadas pelo curso. Branca Dias aproveita o tema como mote de conversação com a mãe "Quando eu estou lá na casa da minha mãe eu converso com ela também sobre o curso e fico conversando sobre as coisas que eu estou aprendendo aqui".

Inocência também nos mostra que o assunto parece interessar às pessoas de sua família e que a efetivação da mudança também é viável: "Sempre que viajo procuro passar para os meus familiares, eles estão sempre me perguntando se tenho novidades [...] já consegui mudar várias coisas, e vou continuar tentando mudar".

O aspecto financeiro, proporcionando uma redução de gastos com alimentação, também foi destacado. No Brasil, a alimentação é um item de grande peso no orçamento familiar. Comer saudavelmente, ao contrário do que se pensa, pode implicar uma significativa redução nesse percentual: "[...] até uma coisa que eu estava dizendo a Cirino [o marido] mês passado, ele dizendo: 'o que houve que minha feira baixou?' Porque diminuí um monte de coisa: biscoito recheado, todinho. Eu tirei tudo!".

"Educar no campo da nutrição implica criar novos sentidos e significados para o ato de comer" (BOOG, 2004). Na perspectiva de que o professor desempenhe um papel fundamental na construção de hábitos alimentares saudáveis na criança e no adolescente, o desenvolvimento de uma proposta de formação que evidencie esse enlace da educação com a nutrição, baseada na reflexão, é de fundamental importância.

As transformações individuais, advindas da inserção em um processo reflexivo, repercutiram de forma positiva nas práticas alimentares dos familiares, o que é considerado um ganho significativo nesse curso. Professores ressignificaram ensinamentos antigos e puderam difundir novas ideias, promover modificações para além dos muros das escolas, pois o pensamento não conhece fronteiras.

Reflexão-ação na prática pedagógica: uma ideia bem nutrida

A abordagem de temas como "Alimentação e Nutrição" é uma tarefa difícil e delicada, pois, além de buscar maior interesse por parte do aluno, o professor, em alguns casos, precisa romper com conceitos e preconceitos já presentes na identidade do aluno, bem como é necessário preservar a cultura e respeitar os padrões financeiros de cada um.

> A alimentação se diferencia também, dependendo da idade, do estado de saúde e da situação social. Em todas as idades encontramos prescrições e proibições conforme representações e significado dos alimentos. Assim, não existe somente uma diferenciação por

> idade, como também a alimentação constitui uma variável importante na diferenciação entre pobres e ricos (ROTENBERG; VARGAS, 2004, p. 86).

Dessa forma, fica evidente a necessidade de adoção de práticas pedagógicas que envolvam o tema e sejam capazes de despertar o interesse e a curiosidade das crianças, levando-as à aquisição de um novo conceito de alimentação saudável. Foi relevante observar o que disse uma das participantes do curso em relação à sua filha, que esteve presente em um dos encontros no qual o tema discutido foi "arrumação de geladeira", para o qual foi utilizada como recurso didático uma geladeira construída em cartolina.

> Eu tenho minha filha de 8 anos que assistiu a aula de vocês, ela foi para casa na minha frente e quando eu cheguei ela tinha feito uma geladeira de uma caixa e papelão igual a de vocês. [...] quando eu cheguei, ela já estava arrumando a geladeira, o que tinha errado ela já tinha ajeitado tudo. Ela não deixa a irmã dela mais velha colocar as coisas erradas. (Inocência)

O professor além de criar novos hábitos alimentares, pode também modificar os já existentes, utilizando-se de práticas e métodos que priorizem tal objetivo.

Segundo Bizzo e Leder (2005), a construção da Educação Nutricional deve ser feita de maneira integrada, entre conceitos, atividades e vivências da criança, e não dissociado das práticas exclusivamente teóricas. É interessante que o professor procure buscar o lúdico, envolva-se na prática e passe-a com prazer ao aluno, como realizado por Macabéa: "[...] no meu trabalho, eu também acho que a transformação foi grande, porque no que eu passo a gostar, então tenho mais prazer em passar aquilo para o meu aluno".

O curso de formação provocou os professores à realização de mudanças nas práticas e metodologias relacionadas à alimentação e nutrição. Os professores eram estimulados e a cada novo encontro contavam suas experiências.

Houve modificações em vários aspectos. A forma de consumir os alimentos foi uma delas. Os lanches passaram a ser vistos de forma diferenciada pelos professores, como nos conta Macabéa: "[...] a gente começou a trabalhar assim: dois dias na semana o lanche não são eles que trazem, nós da escola é que fazemos. [...] a transformação foi imensa".

Para esses professores, esse momento não se reduzia à questão puramente nutricional, mas era visto como um ato social, inserido em um contexto cultural. Percebiam que comer no ambiente escolar poderia e deveria ter função pedagógica.

> O que mudou na prática pedagógica na minha vida depois do curso "Em Torno da Mesa" foi justamente sobre a alimentação. [...] ultimamente eles estão procurando trazer algumas frutas. [...] eu falei para eles que não tivessem vergonha de trazer, porque é melhor comer uma comida saudável do que pipoca, pirulito, que isso não irá fazer bem. (Branca Dias)

Certos estavam de que "[...] o comer não satisfaz apenas a necessidade biológica, mas preenche também funções simbólicas e sociais." (RAMALHO; SAUNDERS, 2000, p. 12). Flora afirma: "pude rever muitas coisas, e adotar na minha sala de aula algumas

atividades que as professoras fazem aqui conosco [...] a autobiografia alimentar que eu realizei com alunos maiores e que foi muito bom!".

A autobiografia alimentar (PINTO, 2006) foi inserida no curso como um elemento motivador da reflexividade. Sua utilização como metodologia parte da ideia de que o indivíduo é uma (re)apropriação do universo social e histórico que o rodeia, e que sua história individual o reflete.

Ao escrever ou narrar os eventos que constituíram sua existência, o sujeito comporta-se ao mesmo tempo como ator e autor de sua própria vida, sendo capaz de modificar as representações que tem de si e do mundo que habita. Esse processo (auto) formador engendra um movimento de transformação/reconstrução de si, que se inicia com a narrativa de sua história (PASSEGGI, 2000).

Os professores foram convidados, durante o curso, a realizar a autobiografia de sua formação, incluindo o aspecto alimentar. Os momentos de compartilhamento destas lembranças foram rodeados de emotividade e ficaram "tatuados" na memória de muitos deles, de tal forma que, ao final do curso, aqueles momentos ainda eram referidos como os mais significativos.

Isto foi de fundamental importância para nós pesquisadores, pois a utilização do método autobiográfico foi uma escolha consciente de que este é um método capaz de promover o que Morin (2003) chama de reforma do pensamento, visto que valoriza a compreensão que se desenvolve no interior da pessoa a partir das vivências experimentadas ao longo da vida. No dizer de Gaulejac (1998) "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".

Segundo Lispector (1999), o homem, para entender o futuro, precisa ter tido um passado. As pessoas que contam suas histórias podem construir e reconstruir sua identidade pessoal por meio da relação com a sociedade. Como nos lembra Miguel (2004), a sociedade muda e a pessoa que vai refletindo sobre si torna-se capaz de observar-se dentro de uma estrutura social que se transforma.

As vivências relacionadas às autobiografias alimentares promoveram momentos intensos durante o curso, nos quais os professores puderam, a partir das histórias individuais, entender a história da comunidade, encontrar paralelos entre as vivências de suas infâncias com as das crianças que agora educam, permitindo a esse retorno o encontro de um caminho à compreensão, ao amor.

O motivo da professora usar esse mesmo recurso pedagógico com seus alunos faz pensar o quanto é importante promover sensações ao educar, pois ela afirma: "[...] o momento mais importante do curso foi a autobiografia, por isso que eu senti a necessidade e a vontade de também passar essa sensação para os meninos, meus alunos." (Flora)

> 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)

Esse processo de aproximação com o eros proporcionou uma preocupação de cunho holístico ao educar. O curso sempre se iniciava com uma atividade corporal visando trazer as pessoas para o momento, desenvolver a concentração e promover a reflexão sobre a necessidade da junção entre corpo e mente.

Durante todo o curso, atividades intelectivas e corporais foram conjugadas. A roda rítmica envolvendo todo o grupo e "acordando" os corpos para as atividades foram sempre realizadas no início dos encontros. Aos poucos, aqueles que antes se mostravam surpreendidos e entusiasmados com esta vivência que lhes parecia exótica foram integrando estas duas instâncias do seu ser e observando o quanto era importante tal atividade para educar o ser humano de forma totalizadora. A cada encontro, os professores se mostravam mais integrados e traziam relatos de como a roda rítmica encantava seus alunos, que pediam constantemente a sua realização.

A "roda rítmica" e brincadeiras como o "capitão mandou", que consistiam em um convite ao movimento sincronizado com o outro, indiretamente, mostravam o quanto a escola descuida do corpo, superdimensionando atividades intelectuais. Branca Dias inseriu essas atividades em suas aulas e fala das vantagens observadas:

> tenho observado o que funciona na formação da roda rítmica e do capitão mandou. [...]. Eles interagem bem, se concentram, procuram ter agilidade em fazer cada movimento corporal, têm a preocupação em não errar para não deixar de participar e observo que tentam ser cooperativos.(Branca Dias)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais consideram que é papel preponderante da escola propiciar o domínio dos recursos capazes de levar à discussão de temas transversais como o cuidado com o próprio corpo e a saúde, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à saúde e à saúde coletiva (BRASIL, 2004). Realizar atividades lúdicas, nas quais o corpo é destacado em seus movimentos - ritmo, leveza, coordenação - pode se transformar numa oportunidade de desenvolvimento da autopercepção, e sem dúvida, a capacidade de observar o próprio corpo em todos os seus aspectos é o primeiro passo para o autocuidado, que diretamente produz mais saúde.

O *checklist* utilizado para obter uma panorâmica sobre as condições físicas das cozinhas escolares e das práticas higiênico sanitárias oportunizou aos professores os relatos de suas observações. Estes falaram da diferenciação do paladar das refeições produzidas em uma mesma escola nos turnos diferentes, em função do zelo maior de determinadas merendeiras, o que afeta, segundo eles, a ingestão dos alimentos pelas

crianças, que relatam a diferença de paladar quando porventura há uma troca de turnos pelas cozinheiras.

Neste momento, discutiram amplamente o papel dos professores na divulgação da alimentação saudável e sobre as possibilidades do fazer pedagógico reverberar em toda escola este anseio em difundir bons hábitos alimentares, para os escolares e seus familiares. Muitas angústias foram partilhadas neste momento, pois os professores relataram a falta de controle dos pais sobre os filhos em inúmeras questões, dentre elas, as escolhas alimentares. Foi reforçada pelo grupo a necessidade de se fortalecer o vínculo entre família e escola e o envolvimento dos pais em projetos pedagógicos que enalteçam a alimentação saudável.

A ação do docente no incentivo a práticas saudáveis é imprescindível, uma vez que "a intervenção do professor tem, pois, um papel central na trajetória dos indivíduos que passam pela escola" (OLIVEIRA, 2000 p. 15). E, vale salientar que, os professores têm uma forte influência sobre as atitudes dos alunos por seu contato expressivo e envolvimento tanto na escola como em ambientes sociais.

Segundo Davanço et. al., (2004), todo professor exposto a curso de formação atribui a si a função de estimular hábitos alimentares saudáveis. Isso foi claramente percebido no discurso dos professores: "[...] esse curso mudou muito o nosso dia a dia com os alunos na sala de aula". (Inocência).

O professor, além de criar novos hábitos alimentares, pode também modificar os já existentes, utilizando-se de práticas e métodos que priorizem tal objetivo. "O professor é o membro central da equipe de saúde escolar, pois, além de ter maior contato com os alunos, está envolvido na realidade social e cultural de cada discente e possui uma similaridade comunicativa". (DAVANÇO et al., 2004, p.179).

A Portaria Interministerial Nº 1.010 propõe a incorporação do tema alimentação e nutrição no contexto escolar, com ênfase na alimentação saudável e na promoção da saúde, reconhecendo a escola como um espaço propício à formação de hábitos saudáveis e à construção da cidadania.

Se Assinelli (2005 p.26) está correto ao afirmar que "a Educação alimentar é essencial para que a criança se torne um adulto feliz!", e que as "crianças não fazem o que mandamos; elas copiam o que fazemos!", parece-nos essencial trabalhar a (auto)formação de professores, pela via do pensamento reflexivo, o que pode ajudá- los a tornarem-se o espelho que faria bem a toda criança mirar.

Considerações finais

A realização desse curso proporcionou aos professores a aquisição de novos conhecimentos em relação à alimentação saudável, propiciando mudanças em suas práticas alimentares, que, por sua vez, foram estendidas, em alguns casos, a familiares e amigos, acarretando alterações em suas vidas pessoal e profissional.

O curso despertou nos professores o desejo de incluir em suas práticas pedagógicas o conceito de alimentação saudável, permitindo às crianças e adolescentes uma aproximação com essa ideia.

Como desdobramento desta atividade ficou a reflexão sobre a importância de trabalhar também com outros profissionais da comunidade escolar, como coordenadores, supervisores e diretores – que segundo relatos dos professores não davam ao tema a importância merecida por falta de conhecimento -, e com a família, primeiro grupo ao qual a criança pertence e que incide decisivamente nas suas escolhas alimentares, tornando-se algumas vezes impermeável ao apoio que a escola pode (e deve) dar a seus filhos para a adoção de escolhas mais saudáveis.

Para concluir, é importante destacar que a verdadeira força que assegura um trabalho pedagógico de qualidade vem do próprio professor, regido pela vontade, arte, fé e amor. Acreditar nisso faz pensar no quanto afetiva e efetivamente se faz a condução de um trabalho como o que foi realizado. O maior ganho foi vivenciar momentos significativos com um grupo que se mostrou envolvido e comprometido com a promoção da educação voltada para a saúde pelas dimensões do corpo (movimentos, jogos, ritmos), intelecto (cognição, conteúdos) e alma (arte, poesia) com vistas à promoção da autonomia, e que evidenciou a reflexão-ação como um via importante para a formação de professores para o trabalho de PASE.

Participação em eventos

Reminiscências alimentares na formação do educador nutricional reflexivo: A história de vida como estratégia pedagógica[39]

Vera Lucia Pinto
Maria da Conceição Passeggi
Maria de Fátima Araújo
Edileuza Alves da Silveira Barreto da Oliveira.

Resumo

A necessidade de desenvolver, no sujeito em formação, estratégias de conscientização para a importância da humanização nas relações que se estabelecem, nos serviços de saúde, entre usuários e profissionais de nutrição, foi o ponto de partida para a inserção da narrativa autobiográfica como método de análise do comportamento alimentar.O trabalho foi desenvolvido na disciplina "Educação Nutricional", com estudantes do Curso de Nutrição da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-Brasil, partindo-se da hipótese de que a narrativa autobiográfica e os exercícios de análise e interpretação permitem, ao narrador, ressignificar as representações que possui e a forma como estas incidem sobre sua vida, constituindo-se num instrumento de renovação na formação de um profissional mais sintonizado com as aspirações do Sistema Único de Saúde (SUS). As atividades compreenderam quatro etapas: estudo teórico e discussão sobre a complexidade do comportamento alimentar; elaboração da autobiografia alimentar; sua socialização no grupo; reflexão sobre aspectos afetivos e situacionais nas escolhas alimentares. Os resultados evidenciam que a sensibilização para as próprias dificuldades nas escolhas alimentares pode favorecer, na prática profissional, uma maior empatia entre nutricionista e paciente, face à adesão ou resistência a novas dietas, garantindo uma atenção diferenciada, humanizada e eficaz na qual se estabeleça uma relação

39 Trabalho apresentado no III Congresso Internacional Docencia Universitária e Innovación – Girona, Espanha, 2004.

entre sujeitos que tentem, a partir do diálogo e do respeito, solucionar problemas que atingem o indivíduo e a coletividade.

Objetivos

Discutir a importância do uso da autobiografia alimentar na formação universitária do nutricionista, enquanto instrumento pedagógico que permite, a partir da reflexão sobre sua própria experiência, adotar uma nova postura na prática profissional, mais condizente com a tendência a considerar o paciente como sujeito ativo no processo de reeducação alimentar e a repensar a complexidade dos aspectos envolvidos na escolha dos alimentos, resultando numa discussão mais humanizada acerca das preferências, aversões, tabus e crenças alimentares.

Descrição do trabalho

Para a formação de um profissional em sintonia com a complexidade das exigências da era planetária, o desenvolvimento de uma prática reflexiva torna-se imprescindível. Esse tempo vivido hoje, tempo de inquietação, de questionamentos, de transformação, gera a necessidade de um exercício de docência universitária que conte com a ousadia de transpor os limites das disciplinas e opere em seu bojo a auto-educação do sujeito em formação e do próprio educador para que seja possível a operacionalização de uma inadiável *reforma do pensamento.*

> A missão da educação para a era planetária é fortalecer as condições depossibilidade da emergência de uma sociedade/mundo composta porcidadãos protagonistas, consciente e criticamente comprometidos com aconstrução de uma civilização planetária.(MORIN, 2003, p.98)

Por isso, mais do que nunca, é preciso desenvolver nos estudantes a capacidade de gerir seu próprio destino, sua formação e (re)conquistar a liberdade de ser. 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 lhepertence quando desejar tornar-se um actor que se autonomize e queassume as suas responsabilidades nas aprendizagens e no horizonte queelas lhe abrem. (JOSSO, 1988:49)

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

> A reflexão (...) baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes dequestionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendoum processo simultaneamente lógico e psicológico, combina aracionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente àintuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afectividade numacto específico, próprio do ser humano. (ALARCÃO, 1996, p. 175)

Na perspectiva de fortalecer o surgimento de uma prática reflexiva no exercício profissional, é importante alicerçá-la na formação inicial em nível superior:

> (...) a instituição não pode se voltar à profissão e aos estágios paragarantir a formação de um profissional reflexivo. Isso compete a todos osformadores, com uma intenção firme (...) (PERRENOUD, 2002, p. 105)

O primeiro passo para a aquisição de uma postura diferenciada, por parte dos educandos, e capaz de, efetivamente, instaurar uma nova *práxis*, será a proposição de atividades que desenvolvam uma maior percepção e compreensão de si e da realidade que os cerca:

> (...) Pode-se pensar na "própria" postura como um tipo de competência, já que ela envolve não só atitudes e sentimentos, mas também maneiras de perceber e compreender. No mínimo, deveríamos reconhecer a postura, nesse sentido, como uma condição para a aquisição da competência: querer tentar algo é uma condição para adquirir a habilidade de fazê-lo. (SCHÖN, 2000, p. 99)

Exercitar a prática reflexiva pode ser uma ação essencial à autoformação e inovação, mobilizando a capacidade de adquirir novas competências, porém um profissional reflexivo não nasce espontaneamente e sim através de treinamento:

> Todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos (...) uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*. Sua realidade 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)

Esta atitude docente de incentivo à reflexividade vem corroborar com as ideias de Morin (1997) acerca da necessária reforma paradigmática do ensino universitário em relação à nossa atitude no que se refere à organização do conhecimento. Assim a formação universitária de educadores nutricionais deve apostar em estratégias metodológicas em sintonia com uma necessária transformação na formação do formador, processo esse que num amalgama vem sendo construído através da superação que os educadores atuais devem empreender:

> Qualquer teoria da mudança das circunstancias sócio-históricas e da educação traz consigo a necessidade da educação dos educadores. Como fazer isso? Fomentando a identidade entre ciência e arte, ciência e tradição, estimulando a religação entre razão e sensibilidade. A educação dos educadores deverá reconhecer que a função escolar, em qualquer nível em que se exerça, precisa estabelecer uma conexão forte entre presente e passado de um lado, e entre sociedade e individuo, do outro. (CARVALHO, 2003, p. 69/70)

Assim fica clara a necessidade de se 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.

Como modalidades de formas reflexivas desenvolvidas no contexto institucional, destacam-se: a escrita autobiográfica; a supervisão colaborativa; o trabalho de projeto e a investigação-ação que traduzem atitudes de questionamento permanente. Necessário se faz então, apostar em estratégias que façam florescer, já no graduando, a compreensão do relevante exercício de educar-se permanentemente. Entendendo aqui Educação Permanente como algo que vai além da atualização técnica, se configurando numa atividade que opera em busca de transformação, uma vez que é consequência da conjunção entre avanço civilizatório, indivíduo educado, desenvolvimento tecnológico e transformações sociais:

> La pretensión última de la educación democrática y libertadora, talcomo se expresa en estos momentos, es lograr una sociedad más justa yparticipativa, lo que conlleva difundir los conocimientos acumulados yreconocidos como relevantes y, además, llegar a otros aspectos de la viday, de modo especial, al trabajo y a los que son patrimonio de todos, comola naturaleza y la cultura. Aqui se produce la confluencia de losprincipios pedagógicos y el conocimieto didáctico con las premisas de laEducación Permanente de finales del siglo XIX y del XX. (MARTÍNEZ,2002: 53)[40]

Finger (1988) aposta na autobiografia como um método capaz de promover essa *reforma do pensamento*, uma vez que valoriza a compreensão que se desenvolve no interior da pessoa a partir das vivências experimentadas ao longo da vida. O importante, para ele, é que este saber não é só critico, reflexivo ou histórico, mas, fundamentalmente, formador.

A tomada de consciência tem um caráter emancipatório, tanto para a pessoa quanto para a sociedade, pois através dela pode-se atribuir um sentido ao vivido e às informações exteriores. Este saber deveria ser a preocupação primordial da pedagogia, pois através dele as pessoas são capazes de elaborar suas identidades: "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, p. 85)

A utilização do método autobiográfico pode ser analisada como algo mais que uma orientação metodológica:

> A biografia é um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, uminstrumento pedagógico. Esta dupla função de abordagem biográficacaracteriza sua utilização em ciências da educação. A situaçãoexperimental necessária à investigação coincide com a acção educativa edeve submeter-se ao seu quadro institucional (DOMINICÉ, 1988, p.103).[41]

O resgate da história de vida de uma pessoa pode ser uma alavanca para o despertar de uma nova vivência, inclusive profissional, pois "ignorer ou illégitimer ces écritures personnelles c´est méconnaître la dimension symbolique de l´être humain qui a besoin de s´inscrire pour être et construire son devenir." (PINEAU, LE GRAND, 1996, p.6)

> Mais c´est en formation d´adultes – chargés d´histoires – que semble sedévelopper, depuis les années 80, l´axe de recherche le plus spécifique.L´histoire de vie est conçue à la fois comme une approche de recherchemais également comme pratique de formation.

---

40 A pretensão última da educação democrática e libertadora, como se expressa no momento atual, é criar uma sociedade mais justa e participativa no que concerne à difusão dos conhecimentos acumulados e reconhece-los como relevantes. Além disso, atingir outros aspectos da vida, em especial o trabalho e àqueles que são patrimônio de todos, como a natureza e a cultura. Aqui se produz a confluência dos princípios pedagógicos e o conhecimento didático com as premissas da educação permanente do final do século XIX e XX.

41 Talvez seja este o motivo de uma gama tão variada de disciplinas elegerem a história de vida como ferramenta adequada para suas análises. Desta forma sua utilização passa pela História, Antropologia, Sociologia, Literatura e Educação, sendo utilizada nesta, preferencialmente, no que se refere à educação de adultos. Ignorar ou ilegitimar essas escritas pessoais é desconhecer a dimensão simbólica do ser humano, que necessita inscrever-se para ser e construir seu devir.

> Ele ne vise pas seulementla théorisation de pratiques empiriques mais l´articulation dialectique desdeux pôles: pratique et théorique (PINEAU, LE GRAND, 1996, p.18).[42]

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.

O trajeto percorrido pelos estudiosos ao tomarem a autobiografia como metodologia implica na atitude de colocar a subjetividade no patamar de conhecimento científico. O argumento para a adoção de tal postura é o de que toda narrativa autobiográfica parte de uma *práxis* humana e que toda *práxis* é uma totalização ativa de um contexto social. O social é introjetado e desestruturado sendo posteriormente reestruturado e expresso nos comportamentos. Mas este processo se engendra de forma particular em cada pessoa, não sendo possível pensarmos num determinismo mecânico.

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

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. Esse entendimento exerce um papel essencial na promoção do diálogo acerca do papel da subjetividade na elaboração do conhecimento, implicando ainda na necessidade do estabelecimento de uma visão diferenciada sobre sujeito/objeto, uma vez que a neutralidade e o distanciamento passam a ser questionados.

Escrever sobre si mesmo não é uma ação moderna, datam da Antiguidade as incursões a esse desafio, porém só a partir de 1800 surge na Alemanha e na Inglaterra o termo “autobiografia”. Os objetivos a serem alcançados quando se engendram fatos desconexos da vida, num enredo seqüenciado, parecem ser a necessidade de comunicar-se, de conhecer a si e ao outro e de autoproduzir-se a si mesmo, que seria a *autopoiésis.*

Inscrever a história de vida como um artefato científico é uma empreitada trabalhosa e para qual muitos autores vêm estabelecendo debates constantes e instaurando experiências que produzam através da articulação teoria/prática um arcabouço teórico capaz de sustentar a autobiografia não apenas como um método, mas como uma prá-

---

42 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.

tica epistemológica capaz de identificar as brechas deixadas pela visão objetivista da realidade.

Sabe-se que as ciências humanas para alcançarem 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.

Hoje, acham-se em debate duas figuras da modernidade: a racionalização e a subjetivação. Dois pólos contraditórios e complementares que a modernidade dissociou. Dessa forma a separação sujeito/objeto, subjetividade/objetividade, irracionalidade/racionalidade, natureza/cultura, inconsciente/consciente, indivíduo/sociedade, imaginário/real tem suscitado debates que surgem nos mais diversos campos.

Desde o séc. XIX até recentemente, a sociologia desenvolveu-se pautada nessa visão que enfatizava a noção do indivíduo inteiramente racional, visto como uma entidade bio-psico-social una e indivisível. As questões do sujeito e da subjetividade foram soterradas pela elevação da objetividade como o arcabouço da análise social.

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

Será que o retorno do sujeito está pautado na crise dos grandes referentes sociais que não conseguem mais dar um sentido à nossa existência? Os projetos coletivos dão lugar ao individualismo remetendo-se ao sujeito toda a responsabilidade de produzir um lugar e uma existência social? Desta forma, a emergência do sujeito não seria mais uma "ideologia" capitalista e liberal na qual cada um deve criar seu lugar na sociedade globalizada?

O fato é que a sociologia que 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 que resgatam a subjetividade individual/pessoal, com a ideia de um sujeito que se debate na tentativa de "ser" e ter uma existência social. A questão enfrentada pela sociologia é a da subjetividade, a do sujeito, o que resulta nas abundantes reflexões acerca da identidade, do reconhecimento, da cidadania. A volta para o Eu de cada um.

> Philosophiquement observe aussi au tournant des années 80 une désaffeccion des seules recherches des structures où le sujet disparît derrière des données abstraites et formelles. On a parlé ainsi de "retour de l´acteur". (PINEAU, LE GRAND, 1996, p.51)[43]

Mas o que seria o sujeito? 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? Em que se baseia?

43 Filosoficamente, observa-se também na virada dos anos 80, um abandono de pesquisas unicamente estruturais nas quais o sujeito desaparece por trás de dados abstratos e formais. Falou-se então de "retorno do ator".

A pergunta que ecoa é: O que é ser sujeito? Essa figura que fora assassinada pelo estruturalismo hoje ressuscita como uma figura central. Mas de que sujeito nós falamos? Do sujeito do conhecimento? Aquele em que predomina a razão, que enaltece o pensamento (“Penso, logo existo” - Descartes) pelo qual se constrói e se impõe?

Haveria pelo menos mais três outros sujeitos que se ocultam nesse aí consagrado. O sujeito do desejo. Este é o sujeito freudiano. O sujeito do desejo confrontado ao desejo do outro. O sujeito dominado pelo inconsciente, pela pulsão de vida e pulsão de morte e que deve fazer um trabalho sobre ele mesmo para compreender como ele é dominado por essas pulsões.

O sujeito sócio-histórico. O ser social confrontado à história e às determinações. O homem determinado pelas suas condições de existência que influenciam sua maneira de pensar, de ser, de agir. O sujeito face às suas emoções. O sujeito do afeto, do sentimento e da emoção, aquele que por sentir se sente existindo.

Sendo o sujeito submetido a quatro lógicas diferentes pode-se dizer que ele é multideterminado e também que não existe a unicidade do sujeito. Ele é polissêmico pois apresenta vários sentidos possíveis. Somos todos produzidos por uma multiplicidade de fatores e nisso somos todos iguais. Como cada um de nós combina esses fatores, faz com que cada sujeito seja único.

> La fin de croissance physiologique n´entaîne plus une stabilisation harmonieuse dans les cadres de vie hérités. C´est au contraire l´entrée dans une vie précaire, transitionnelle, de pilotage em solitaire et à vue. (PINEAU, LE GRAND, 1996, p.58)[44]

Porém, em meio a determinações, o homem é capaz de produzir sentido, tem ideias, produz significação, interroga-se sobre si mesmo, sobre o mundo. Tenta situar sua história na História, construir orientações de vida para se localizar na sociedade e para intervir na sua produção. Vai em 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. Exatamente porque foi moldado por múltiplas determinações é que essas 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 se trabalhar com autobiografias deve-se ter em mente que não é o grupo ou a sociedade que lembra, mas a pessoa. A história de vida

44 O final do crescimento fisiológico não acarreta uma estabilização harmoniosa nos quadros de vida herdados. Trata-se ao contrário da entrada numa vida precária, transicional, de navegação solitária e sem instrumentos.

para o autor “é uma forma de ajudar alguém a compreender em que ele é um produto da história e a mudar seu relacionamento com a história, num trabalho de restauração, que vai beneficiá-lo” (Notas de palestra)

A utilização da história de vida como metodologia de pesquisa está, inevitavelmente, atrelada à intervenção. A reflexão sobre si mesmo produz modificações no sujeito que passa a representar de forma diferente a sua situação e o objeto de pesquisa. Dessa forma, a história de vida pode ser utilizada como uma ferramenta capaz de transformar, no sujeito, as representações do mundo, inclusive, aquelas referentes a si mesmo. Se não existe realidade objetiva, toda realidade é representada e toda representação é 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, durante o processo, uma identidade ao mesmo tempo heurística (a partir da descoberta de si) e hermenêutica (a partir da interpretação de si); identidade essa que transita entre os meandros da linguagem, da psicologia e do mundo social, promovendo uma (re)educação, pois a relação entre ator e situação não se deve a conteúdos culturais nem a regras, mas é produzida por processos de interpretação, existindo portanto um papel criativo desempenhado pelos atores na construção de sua vida cotidiana.

Um dos aspectos sobre o qual Pineau e Le Grand (*op.cit.*) chamam atenção é o da utilização da história de vida no que denominam 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.

Conceição Passeggi (2001, 2002, 2003), 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 deautonomização. 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)

Apostando na autobiografia como estratégia de formação, visando ao desenvolvimento do espírito reflexivo, tomamos 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 do comportamento alimentar. A hipótese de trabalho era que o exercício da narrativa, na escrita da autobiografia alimentar, permitiria sensibilizar o futuro nutricionista para a compreensão da complexidade de suas escolhas, e preferências, tanto no que diz respeito ao seu próprio comportamento alimentar como no dos indivíduos sob seus cuidados. Ou seja, que a percepção das relações afetivas, cognitivas, culturais e situacionais, que se entrelaçam nas práticas alimentares, e que se evidenciam durante o processo de escritura da autobiografia, pudesse contribuir na formação de um profissional reflexivo, capaz de compreender melhor tais manifestações na relação profissional-cliente, favorecendo uma atitude de maior empatia com os sujeitos para os quais julgar necessário orientar mudanças na dieta.

Os procedimentos metodológicos utilizados na prática disciplinar constam dos seguintes passos. Inicialmente, foi discutido o conceito de comportamento alimentar de um indivíduo 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 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, conforme analisa Pinto (1999):

> Dona de uma técnica embasada em conhecimentos oriundos das ciênciasexatas e biológicas, a ciência da nutrição considera o ato alimentar deforma pragmática: o homem precisa alimentar-se e este alimento deveráser quantitativa e qualitativamente adequado. Mas o que é “adequado”?Esta ciência responde através da matemática: ingesta e gastosequivalentes levarão ao equilíbrio nutricional. (PINTO, 1999, p.17)

Assim sendo, nas práticas educativas realizadas em situações clínicas, tal aspecto é assumido pelos profissionais como o de maior relevância para as mudanças de dieta. No entanto, observa-se um percentual significativo de pacientes que não aderem ao tratamento proposto. Pode-se concluir que um aspecto relevante a ser destacado é o fato de que tais orientações negligenciam os aspectos situacional e afetivo, igualmente importantes para a mudança de atitudes.

Essa discussão foi colocada em classe por um prisma de uma nova ética, que permita o "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 pudessem perceber a necessidade de se construir, no século XXI, uma ciência nutricional mais aberta e em sintonia com as aspirações humanas, e que contribua com a formação de profissionais mais capazes de assumirem o projeto de transformação social do sistema de saúde dotando-o de uma assistência mais humanizada.

A utilização da autobiografia permite um (re)pensar sobre a subjetividade do paciente e o desenvolvimento do respeito à mesma, promovendo uma ressignificação das representações dos profissionais acerca das crenças e valores envolvidos nas escolhas alimentares dos clientes, permitindo o estabelecimento de um diálogo entre as emoções, os saberes do senso comum e as informações científicas que o profissional de saúde dispõe possibilitando a conjugação desses registros em suas atividades de educação para a saúde.

Com o objetivo de promover uma maior percepção da dimensão afetiva e situacional no ato de alimentar-se, bem como, de ampliar a capacidade reflexiva foi proposto que escrevessem sua autobiografia alimentar. O passo seguinte consistiu na socialização e discussão de suas produções em sala de aula. Durante as discussões realizadas no grupo, os alunos e alunas relataram as 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 pacientes para a adesão a novas práticas alimentares e, sobretudo, a conscientização da necessidade do profissional respeitar o ser humano existente em cada cliente. Mais sensibilizadas(os) pela escrita de sua própria autobiografia, poderão, segundo elas (es), desenvolver uma relação de empatia entre suas dificuldades e aquelas que seus clientes, porventura, venham a relatar.

As autobiografias registram depoimentos significativos em relação ao componente situacional, principalmente devido ao distanciamento das práticas alimentares realizadas no seio da família. Como muitos estudantes são oriundos do interior do estado e o ingresso na universidade obriga-os a fixarem residência temporária na capital, são levados a redimensionar seu estilo de vida, e assumirem a responsabilidade por suas escolhas alimentares. É interessante destacar que os alunos e alunas do curso de Nutrição nem sempre optam (ou podem optar) por alimentos saudáveis, justamente quando

podem desfrutar de uma certa autonomia para escolher e preparar suas refeições. As más escolhas são justificadas com argumentos que demonstram a relevância, para eles (as), do aspecto situacional.

> Costumeiramente o meu cardápio é composto por frituras, massas, biscoitos e doces. Como posso, eu, estudante de Nutrição, me alimentar tão mal? (...) Bom mesmo é ir pra casa de minha mãe, acordar no sábado as onze da manhã com aquele cheirinho invadindo a casa e indo direto me servir à mesa, a qual hoje em dia, fica repleta com meus pratos prediletos. 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 (K.A.J)

Outro aspecto situacional também presente nas autobiografias refere-se, em alguns casos, à impossibilidade de grande parte da população brasileira ter acesso aos alimentos básicos para a sua sobrevivência e manutenção de um bom estado nutricional, bem como àquelas guloseimas, verdadeiros objetos de desejos que povoam o seu imaginário alimentar.

> Meus pais eram funcionários públicos e ganhavam muito pouco para poderem dar uma vida confortável para mim e minhas duas irmãs, desta forma nossa mesa era muito limitada e com pouquíssimas variedade. Lembro-me fortemente o quanto tinha vontade de comer um iogurte, mas como na época esse produto tinha um preço bastante elevado, consumi-lo era privilégio das meninas ricas (...) E pra finalizar só mais uma informação importante: desde que meus pais melhoraram de situação financeira o iogurte nunca deixou de fazer parte de meu dia-a-dia. Admito faltar até água na minha geladeira, mas o meu iogurte...de jeito nenhum! (L.L.N.M)

O aspecto afetivo do comportamento alimentar foi evidenciado na totalidade das narrativas, mostrando o quanto as necessidades afetivas de uma pessoa estão interrelacionadas com a ligação que essa tem com os alimentos. As reminiscências alimentares trazem uma forte conexão com momentos prazerosos vivenciados em família, no ambiente rural, na infância. Falam de saudade, de desejos, de carinho, falta, vazio, incertezas.

Lágrimas ingressaram nos bancos da universidade naqueles momentos de descoberta, para os estudantes tão significativos, pois se diziam conhecendo a si próprios e aos colegas, num verdadeiro momento de humanidade.

> Minha infância foi marcada por muitas coisas gostosas, como a vitamina de banana que minha avó fazia, e depois me pegava no colo e cheia de carinho me dava na mamadeira; até hoje recordo o cheiro, como era bom! (...) Como eu queria sentir aquele sabor novamente. (...) agora são só lembranças. (A. P)

> Tomávamos o leite quentinho diretamente da teta da vaca. Apesar de saber dos malefícios que isso pode trazer a saúde, lembro-me o quanto fez bem à minha alma. (R.C.M)

O exercício de reflexão promovido pela história alimentar, resgata as conexões entre alimentação e afeto, escolha e situação social, que escapam a qualquer atitude racional enfatizada pelo aspecto cognitivo. Os estudantes tomam assim consciência de seus desejos ao revisitarem o passado, com o olhar do profissional em formação. Eles podem assim constatar atitudes paradoxais com o grau de entendimento sobre a questão nu-

tricional. Daí a importância de se focalizar a dimensão afetiva das relações de prazer e rejeição que as pessoas estabelecem com os alimentos.

> Assim podemos concluir que, através da autobiografia, é possível observar e analisar alguns fatos ocorridos durante nossas vidas e suas relações com a atual preferência e/ou rejeição por determinados alimentos, além de ser uma forma de autoconhecimento. (F. M. D)

> Foi maravilhoso fazer esta viagem ao meu passado e relembrar dos melhores momentos (...) No entanto, o mais importante foi descobrir que os alimentos não têm apenas função nutricional, mas também emocional.

> Obrigada professora por tudo que você vem fazendo por nós, por abrir nossas mentes e contribuir para que nos tornemos pessoas e profissionais mais humanos. (K.D.R)

> Aprendi vários "porquês" da minha alimentação e me fez refletir que os outros indivíduos possuem suas biografias alimentares que não podem ser ignorada por nós, futuros profissionais de nutrição.(T. de C. A.)

Avaliando o significado da disciplina de Educação Nutricional, dentro do enfoque humanista trabalhado, pudemos observar uma sensibilização dos alunos para um olhar diferenciado para o "outro", o que não acreditamos ser possível fora desta perspectiva:

> Olhar com mais cuidado o individual de cada pessoa, me ensinou a ver as pessoas além de suas interrogações; fazendo-me entender que tenho que procurar informações a mais de como esta pessoa vive para que realmente possa desenvolver 'junto com ela' e não 'para ela' o melhor programa nutricional a ser realizado(T. de C. A.)

> Me ensinou a compreender mais a natureza humana, a conhecer seus limites e suas fraquezas, a ver um mundo no qual precisamos humanizarmo-nos mais, e que ainda será possível. (L. M. da S)

> Através da educação nutricional poderemos dar suporte e auxilio no que se refere à alimentação de qualidade e entender a essência do ser humano. Significou principalmente o entendimento das várias formas de saber e das várias maneiras de lidar com o ser humano em uma sociedade tão massacrada" (C. E. I. S)

> No primeiro momento eu achava uma chatice, detestava os autores lidos, não conseguia entender bem, já que não tenho uma grande facilidade para as matérias mais humanizadas. Mas, a partir da segunda unidade, com a autobiografia alimentar fiquei mais motivado e consegui perceber que a base da unidade anterior para não cometermos erros no final (...) Fez [a autobiografia] com que eu relembrasse momentos importantes que jamais havia parado para pensar em como é importante conhecer os hábitos e a história de cada pessoa para detectar onde estão as 'dificuldades' da alimentação ou como surgiu tal prática. (J. A.. R. N)

Conclusão

Podemos concluir, a partir da análise dos dados levantados através das atividades realizadas em classe, que a construção da autobiografia promove o desenvolvimento de um processo de re(educação), através do qual o sujeito toma consciência de suas representações, fazendo emergir as razões que o enclausura em determinadas preferências e escolhas. Esse primeiro movimento, importante para a formação e sensibilização do profissional, não conduz diretamente à autonomia e a uma postura reflexiva e

humanizada. Para Passeggi (2000, 2001, 2003) seria necessária uma passagem à ação, que o levasse à desconstrução das representações anteriores e à reconstrução de novas representações de si e das relações com o "outro". Para o homem não se "coisificar" é necessário que ele se pense e desenvolva uma perspectiva crítica de si mesmo e de suas relações com o outro e com o mundo. Tal processo é construído permanentemente através da reflexão. Desta forma os estudantes passam a identificar dificuldades na adesão de dietas especiais, tornando-se capazes de gerenciar suas atividades e mais aptos a perceber o seu papel enquanto educador em saúde, compreendendo a si mesmo para agir e interagir com o outro no mundo, assumindo um posicionamento humanizador frente a sua prática profissional futura.

A autobiografia alimentar foi tomada, nesta perspectiva, como um instrumento significativo de compreensão da realidade, uma vez que a relação entre autor e situação não se deve somente aos conteúdos culturais ou a regras pré-estabelecidas, mas é desencadeada por processos de interpretação, que pressupõe um papel criativo desempenhado pelos atores na (re)construção de suas representações na vida cotidiana.

Finalmente, o uso da autobiografia mostrou-se uma estratégia possível de ser utilizada no ensino superior para promoção de uma visão mais ampla da realidade, uma vez que o indivíduo ao contar sua história alimentar estará repensando sua relação com os alimentos, encontrando justificativas e razões para a adesão ou resistência a determinada prática alimentar, podendo assim desenvolver sua atividade profissional de forma mais empática com os sujeitos que pretenda (re)educar nutricionalmente. Abordando essa temática, com toda a complexidade que a envolve, baseando-se em valores como o respeito, a solidariedade e a ética. A reflexividade, gerada através do repensar a sua própria história, poderá ser a base para a sua autonomia e o primeiro passo para o respeito à autonomia do outro, visando uma aproximação do paradigma de atenção à saúde, preconizado pela Organização Mundial de Saúde, através de uma assistência humanizada, que mais que um direito do cidadão deve ser um ideal para o profissional, pois a essência da humanidade só é alcançada quando dois seres se relacionam em simbiose.

Educação e Cinema: um novo olhar sobre as tendências pedagógicas[45]

Vera Lucia Xavier Pinto
Maria de Fátima Araújo
Maria da Conceição Passeggi

Introdução

A disciplina Educação Nutricional é uma das que integram o currículo do curso de Nutrição. Tem como objetivo preparar futuros nutricionistas para a realização de atividades de Educação para a Saúde, em especial aquelas relacionadas com Alimentação e Nutrição.

O presente trabalho versa sobre as dificuldades enfrentadas na prática docente desta disciplina, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e mostra alguns caminhos percorridos na tentativa de superá-las.

O próprio currículo do curso é a primeira dificuldade a ser enfrentada. Não existem disciplinas introdutórias em Educação, ficando para a de Educação Nutricional o desafio, de em apenas um semestre, abordar vários temas significativos desta área do conhecimento, como as questões históricas, filosóficas e epistemológicas que permeiam a prática educativa.

Os alunos e alunas dos cursos da área de saúde raramente são sensibilizados, ao longo dos diferentes cursos, para desenvolver afinidade com as disciplinas que integram o que Marie-Christine Josso (2004) chama *Ciências do humano*. Assim sendo, existe uma dificuldade em trabalhar estes conteúdos, de forma que os mesmos sejam abordados de maneira realmente significativa e que promovam uma reflexão sobre as ações que estes profissionais desenvolverão como educadores em sua prática cotidiana de nutricionistas. Sabe-se que a formação inicial e continuada deve visar o surgimento de profissionais capazes de atuar como cidadãos, técnicos competentes e pessoas solidá-

45 Apresentado no XVII Epenn – Encontro De Pesquisa Educacional Do Norte Nordeste – 2005

rias. Esse também é outro desafio enfrentado por aqueles que formam os profissionais de saúde hoje.

Um dos conteúdos mais áridos a ser introduzido na referida disciplina são as *Tendências pedagógicas*. Por sua vez, a discussão de tal temática é de fundamental importância para que os alunos possam perceber o percurso da Educação Nutricional, no Brasil, que como não poderia deixar de ser, foi traçado em sintonia com os ditames das tendências vigentes em cada época histórica.

Outro aspecto relevante desta discussão se dá em relação às práticas de Educação Popular em Saúde, uma vez que num país caracterizado pelas desigualdades sociais o processo de implantação dos SUS (Sistema Único de Saúde) é dificultado, observando-se várias lacunas em relação ao acesso aos serviços e bens de saúde. No ano de 2004 o governo brasileiro propôs duas políticas que tentam avançar neste intento: a Política Nacional de Humanização (PNH) e a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Segundo o Ministério da Saúde (2004), um dos maiores desafios enfrentado pelo SUS é o despreparo para lidar com a dimensão subjetiva nas práticas de atenção. O governo tenta construir com a PNH a valorização dos diferentes sujeitos implicados no processo da produção de saúde: usuários, trabalhadores e gestores; fomento da autonomia e do protagonismo desses sujeitos; aumento do grau de co-responsabilidade na produção de saúde; estabelecimento de vínculos solidários e de participação coletiva no processo de gestão. Observa-se assim, que o incentivo à adoção de uma pedagogia libertadora torna-se uma alternativa viável para o enfrentamento de questões significativas para os profissionais de saúde que sonham com a implantação de um SUS realmente democrático.

Objetivo

Relatar uma experiência referente ao trabalho com as *tendências pedagógicas* a partir do registro cinematográfico, junto aos alunos de Nutrição, na disciplina Educação Nutricional, ministrada, em 2004, no Departamento de Nutrição – UFRN.

Metodologia

Diante de tais necessidades e observando as dificuldades enfrentadas pelos alunos para compreender o referido conteúdo optou-se pela adoção de uma perspectiva complexa de educação, na qual o cinema foi tomado como um elemento aglutinador de conhecimentos e emoções.

Visando tomar as questões pedagógicas pela conexão entre razão e emoção, filosofia e ciência, utilizou-se filmes que tratavam destas questões para a introdução da temática.

Os filmes escolhidos foram:

A língua das mariposas, filme espanhol, de 1999, dirigido por José Luis Cuerda, uma adaptação do livro de contos de Manuel Rivas, *Qué me quieres, Amor?.* Passado no período imediatamente anterior à Guerra Civil espanhola, o filme relata a história de um menino no início de sua vida escolar e evidencia a forte relação quês este estabelece com seu professor.

A sociedade dos poetas mortos, filme americano de 1989, sob direção de Peter Weir, trata de uma tradicional escola preparatória, na qual um ex-aluno (Robin Williams) se torna o novo professor de literatura, mas logo seus métodos para incentivar os alunos a pensarem por si mesmos cria um choque com a ortodoxa direção do colégio.

Sarafina, filme americano, de 1992, dirigido por Darrel James Rouldt, aponta para as questões políticas referentes ao *apartheid* vivido na África do Sul e levanta algumas questões pertinentes à escola como: podem estas ficar indiferentes aos problemas sociais que a rodeia?

Nenhum a menos, produção chinesa, de 1999, dirigido por Zhang Yimou, trata da necessidade vivida por uma jovem de assumir a gestão de uma sala de aula sem ter sido preparada para (...) tal tarefa.

O estudo das tendências pedagógicas foi iniciado com a indicação da leitura do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire. A turma foi dividida em quatro grupos, para que cada um se responsabilizasse pela discussão de um dos filmes, embora todos os alunos tivessem por tarefa assistir a todos.

Durante o período no qual tal trabalho extra-classe ia sendo realizado, a temática era abordada, livremente, pelos alunos e alunas, na sala de aula, a partir de outras provocações com base na leitura do texto *As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde* (PEREIRA, 2003) e a leitura da biografia de Paulo Freire em um vídeo autobiográfico.

Após este trabalho, foram realizadas a apresentação e discussão por cada grupo dos filmes escolhidos. A tarefa de cada grupo consistia em três partes: identificar no filme sob sua responsabilidade a tendência pedagógica assumida pelo professor protagonista; relacionar a prática do professor com os pressupostos elegidos por Paulo Freire como significativos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica da autonomia; elaborar, individualmente, uma carta endereçada a um professor, escolhido por ele(a), falando da experiência que acabavam de vivenciar. A carta devia ser entregue no momento da apresentação do filme.

Desenvolvimento

Segundo Edgar Morin (2003), o cinema permite estados de semi-hipnotismo e opera a iniciação das pessoas a uma vida superior, mágica e sublime. Ainda de acordo com suas ideias, é pelo uso da linguagem literária, da narrativa e das imagens que nos dis-

tinguimos dos outros animais e que as expressões literárias e poéticas são capazes de anunciar o caráter mais complexo, onírico e projetivo da condição humana.

A contribuição da cultura das humanidades para a compreensão da condição humana tem sido reiterada como fundamental pelo paradigma da complexidade. "[...] fomos separados da literatura como auto-reflexão do homem em sua universalidade, para colocá-la a serviço da língua veicular [onde] ela se torna submissa e secundária" (MORIN, 2003, p.43).

O romance e o cinema propiciam ao sujeito aguçar sua subjetividade, afetividade, paixões, amores, ódios, delírios, felicidade e infelicidade, traições, imprevistos, destino, fatalidade por meio dos processos de identificação e projeção, "[...] pondo à mostra as relações do ser humano com o outro, com a sociedade e com o mundo". (MORIN, 2003, p. 44).

"A projeção é um processo universal multiforme" (MORIN, 1997, p.107). Por meio da projeção deixamos emergir nossas aspirações, necessidades, desejos, obsessões, receios, não só em sonhos e imaginação, mas também através das coisas materiais e outros seres. As nossas percepções, por mais elementares que sejam, são ao mesmo tempo, confundidas e fabricadas pelas nossas projeções.

O processo de projeção pode revelar-se por meio do *automorfismo* - no qual atribuímos a alguém as características e tendências que nos são próprias; do *antropomorfismo* - em que fixamos nas coisas materiais e nos seres vivos traços de caráter ou tendências propriamente humanas; ou ainda o *desdobramento* - mecanismo puramente imaginário onde ocorre a projeção do nosso ser individual numa visão alucinatória.

"Na identificação, o sujeito, em vez de se projetar no mundo, absorve-o" (MORIN, 2003, p.108). Através da identificação, o sujeito incorpora personagens e o meio ambiente ao próprio eu, num convite à mimetização do outro consigo mesmo, uma vez que o outro se tornou assimilável. Não se pode, portanto, isolar os dois processos: o de projeção de um lado, e o de identificação de outro. É importante considerar igualmente o complexo de projeção-identificação-transferência que comanda os fenômenos psicológicos, subjetivos, traindo, deformando ou recriando a realidade das coisas, dos eventos e situações. Esse processo comanda o complexo dos fenômenos: "[...] o duplo, a analogia, a metamorfose" (MORIN, 2003, p.109). Permite ao sujeito incorporar e imitar personagens tanto nas suas características físicas quanto nos comportamentos e atitudes do outro. Esse é, por exemplo, o mecanismo humano do qual se valem os filhos em relação aos pais, seus primeiros personagens de referência. Mas, não só. Os processos psico-culturais da projeção-identificação se estendem pela vida adulta de qualquer sujeito em situação social. Tais processos fundadores da cultura são gestados e alimentam um fabuloso imaginário, marca distintiva da condição do *sapiens demens.*

"O imaginário está latente nos símbolos e reina na estética" (MORIN, 2003, p. 180), tornando possíveis as alucinações, aflorando as emoções e confundindo realidade com

imaginação. O cinema é um dos acionadores privilegiados desse patamar humano. Opera uma espécie de 'ressurreição' da visão primitiva do mundo. Dessa forma, apela, permite, tolera e inscreve o fantástico no real.

> No cinema, subjetividade e objetividade não só se sobrepõem, como a todo o momento renascem uma da outra, numa ronda incessante de subjetividade objetividade, de objetividade subjetivante. O real é banhado, cotejado, atravessado, arrastado pelo irreal. O irreal é moldado, determinado, interiorizado pelo real (MORIN, 2003, p. 182).

Essa referência à importância do cinema e da literatura, como potencializadores dos mecanismos de projeção e identificação, tem, para efeito dessa trabalho, dois desdobramentos. As narrativas são formas de projetar os sujeitos para trás, na busca de sentidos para o que estão construindo hoje. Para Morin, (2001, p.77), "[...] é no encontro com seu passado que um [...] humano encontra energia para enfrentar seu presente e preparar seu futuro". Nessa perspectiva, a narrativa não é uma mera descrição, mas uma construção que dá sentido à vida do sujeito, movimento que se constitui numa **auto-organização**. Os sujeitos se relacionando entre si por meio das narrativas. Aqui também se dão os mecanismos de identificação e projeção. Quando alguém narra suas experiências de aprendizagens, ele narra o si, mas o si só se completa com a escuta e leitura significante do outro, projetando a intersubjetividade.

Utilizar o cinema como uma ferramenta para o estudo das tendências pedagógicas despertou nos alunos um maior discernimento sobre o ato de educar, o que foi evidenciado através das cartas e da avaliação final da disciplina.

Nas cartas foram expostos os elos que conseguiram estabelecer entre a leitura de Paulo Freire e o comportamento dos professores dos filmes, bem como os novos saberes construídos a partir destes dois registros:

> O livro *Pedagogia da autonomia* de Paulo Freire, junto com os filmes [...] me despertaram sobre as diversas metodologias de ensino e também me conscientizaram para a maneira mais acertada de ensino/aprendizagem, pois durante toda minha vida fui inserida em uma prática tradicional e conservadora, não me fazendo despertar para um ser crítico e pensante (CLEIDE)

Observou-se que a atividade pôde despertar para o fato de que o ato de educar envolve a formação de valores, como revela o registro de Débora:

> Esses professores apresentam características indispensáveis a um bom educador, como: a ética no ensinar, saber escutar, respeito aos saberes e autonomia do ser humano [Soc. dos poetas mortos]; [...] desenvolvimento do pensamento crítico [Sarafina]; [...] estímulo à curiosidade e comprometimento com o ensino [A língua das mariposas] querer bem aos alunos [nenhum a menos] [...] todas estas características são atributos indispensáveis, segundo Paulo Freire a um educador na sua prática de ensino.

Percebeu-se também a formação da consciência, nos alunos, de que o educador é um sujeito que deve educar pelo exemplo, não bastando apenas teorizar, mas viver aquilo que diz.

Todo educador é capaz de exercer uma influência sobre seus alunos, tendo resultados na vida real deles, não ocorrendo somente em filmes, já que ele é o responsável pela criação de novos conhecimentos. Cabe a cada educador ter essa consciência e coloca-la em prática. (SUSI)

O amadurecimento do *aprender a ser* é evidenciado em vários fragmentos, mostrando que o trabalho foi capaz de sensibilizar os estudantes, gerando uma reflexão sobre suas vivências e ao mesmo tempo promovendo transformações:

> Agora, vivo um novo momento de minha vida, e devo isso a alguns professores e às influências do educador Paulo Freire que me fizeram sentir mais segura e consciente de meu papel, deixando de lado aquela menina rebelde que gritava muito mais para chamar atenção do que propriamente para reivindicar o cumprimento de suas ideias. Quero, neste momento, apenas aplicar minhas ideias, mas sem necessariamente impô-las como certas para os outros. Quero ser coerente com o que acredito e aplicar críticas construtivas ao que me for passado como "verdade" pelos professores procurando acima de tudo respeita-los, pois como diria Paulo Freire "onde há vida há inacabamento" e há sempre tempo para mudanças e aprendizado. (JANNAÌNA)

> É em virtude de tudo que tenho vivenciado ultimamente que vejo na educação a esperança para a mudança de pensamentos. Agora vejo como indispensável na minha formação na área de saúde o conhecimento do ser humano como um ser social, cultural, político, dotado de inteligência. Também falo da importância de na minha vida profissional ser um permanente educando para poder me tornar um grande educador. (GEORGIA)

Ao final do semestre foi realizada uma avaliação na qual uma das questões era a solicitação para que citassem três conteúdos considerados importantes para a sua formação. Dos dezessete frequentadores do curso, quinze fizeram referencia ao trabalho desenvolvido sobre as tendências pedagógicas, o que evidencia a relevância desta atividade.

> O livro de Paulo Freire nos abriu os olhos e a mente para a essência do educar e isso nunca vou esquecer e se preciso for, aplicar na vida profissional. (LUCY)

> O livro de Paulo Freire engloba vários conteúdos. Estes ajudaram a mudar muitos conceitos, os quais já havia tido como corretos, e que depois de ter contato com estes conteúdos mudei meus conceitos e adquiri outros novos. Hoje tenho outra visão do que é educação. (MARIA HELENA)

> O estudo das tendências pedagógicas fez-me questionar o método de ensino a que me submeto e também o modo como quero fazer educação. (SABRINA)

> Com essas aulas, retirei lições que levarei para minha vida toda. Mostrou-me novos caminhos, despertou curiosidades e grandes conhecimentos. (ADRIANA)

Conclusão

Após a realização do trabalho, de posse do material produzido e das avaliações realizadas ao final do semestre, podemos, com base na análise dos dados empíricos, concluir que a metodologia utilizada mostrou-se um meio importante para a minimizar a dificuldade, enfrentada na disciplina, para sensibilização de questões históricas, filosóficas e epistemológicas que permeiam a prática educativa do nutricionista.

O recurso ao cinema (arte) e à leitura simultânea de textos teóricos (ciência) permitiu associar as dimensões cognitiva e afetiva para a compreensão da inteireza do ser. Dimensões habitualmente separadas nas ciências menos humanas. O trabalho em grupo com o objetivo de refletir a temática referente às tendências pedagógicas com base nas situações "concretas", apresentadas nos diferentes filmes, permitiu aguçar a sensibilidade para a importância de uma atitude reflexiva no papel do educador e de atribuir um novo sentido ao ato de educar, que leve em conta a formação de atitudes e a constituição do sujeito. Uma vez que o cinema, mobiliza o imaginário e desperta estados de ser no espectador, a narrativa cinematográfica lhe propicia reviver de uma forma diferente as situações do cotidiano. A discussão no pequeno grupo e na sala de aula a partir dos textos teóricos, permitiu a reflexão coletiva e favorecendo a (re)elaboração de conceitos e práticas. A carta ao professor, tinha como objetivo levá-los a realizar, por escrito, a síntese da experiência vivenciada no pequeno e no grande grupo. Essa reflexão, segundo nos revela a análise das cartas, constitui para a maior parte dos participantes, "lições que levarei para minha vida toda", o que pode ser significativo para o seu projeto de vida enquanto educador em saúde.

Como a experiência vivenciada no curso apresentou-se globalmente exitosa, ela permite avançar a reflexão para o terreno das políticas públicas de saúde. A hipótese de trabalho é que se um dos maiores desafios para a implantação das Políticas Nacional de Humanização (PNH) e de Educação Permanente em Saúde consiste no despreparo para lidar com a dimensão subjetiva nas práticas de atenção é porque ambas implicam a (re)valorização das ciências do humano como alicerce da formação e das atividades práticas dos diferentes sujeitos no processo da produção de saúde. Como promover a sua autonomia e protagonismo? Como aumentar o grau de co-responsabilidade na produção de saúde? Como estabelecer vínculos solidários e de participação coletiva no processo de gestão?

Essas são questões estimulantes para a reflexão dos formadores e dos formadores de formadores. Nesse sentido é que se procurou socializar aqui esta experiência como elemento para a uma discussão e reflexão mais abrangentes. Se o universal estiver contido no singular, então este pode contribuir para a compreensão do universal.

Educação nutricional, arte e epístolas: Aprendendo as Tendências Pedagógicas pela via da subjetividade[46]

Vera Lucia Xavier Pinto
Maria de Fátima Araújo
Maria da Conceição Passeggi

Resumo

No Brasil, a Educação Nutricional é uma atividade privativa do nutricionista, segundo a Lei Federal 8234/91, e uma das disciplinas obrigatórias no currículo do curso de Nutrição. A formação dos profissionais de saúde, pautada numa visão cartesiana, produz dificuldades quanto aos conteúdos que transcendem os limites do biológico. Buscando superá-las, trabalhou-se na referida disciplina (Departamento de Nutrição-Universidade Federal do Rio Grande do Norte), a temática *tendências pedagógicas* com três intenções: despertar o interesse pelo tema; sensibilizar os alunos para um saber mais humanizado, através do contato com a arte e suas próprias emoções pela elaboração de epístolas; promover o desenvolvimento de uma escrita subjetiva, visando à apresentação de um trabalho de final de curso, suscetível de refletir a presença humana nos serviços de saúde. Os recursos pedagógicos utilizados foram quatro filmes: *A língua das mariposas, A sociedade dos poetas mortos, Sarafina e Nenhum a menos*; o livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (1997) e leituras afins. Concluiu-se que a utilização do cinema aliado à produção de cartas, concomitante à leitura dos textos científicos, mostrou-se um excelente recurso para a superação das dificuldades anteriormente encontradas no trabalho com esta temática, bem como um meio de desenvolver a escrita subjetiva.

Palavras chave: Educação nutricional – Cinema - Textos epistolares.

46 Apresentado no 4rt Congrés Internacional Docència Universitária I Innovació – Barcelona, Espanha, 2006.

Objetivo

Relatar uma experiência de trabalho realizada na disciplina de Educação Nutricional, utilizando o registro cinematográfico e a produção de textos epistolares, junto a alunos do curso de Nutrição, no Departamento de Nutrição – UFRN.

Descrição do trabalho

Traçando

A contribuição da cultura das humanidades para a compreensão da condição humana

tem sido reiterada como fundamental pelo paradigma da complexidade, que vê o homem como "vítima da grande disjunção natureza/cultura, animalidade/humanidade, sempre desmembrado entre sua natureza de ser vivo, estudada pela biologia, e sua natureza física e social, estudada pelas ciências humanas." (MORIN, 2003, p. 30).

Torna-se fundamental, diante desta ideia, promover ações educativas capazes de rejuntar estas dimensões propiciando uma formação menos fragmentadadora.Na tentativa de promover esta formação que exercita o *abraço* entre as ciênciasnaturais e as ciências do humano, realizou-se este trabalho no Departamento de Nutrição, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na disciplina Educação Nutricional. Esta disciplina integra o currículo obrigatório do curso de Nutrição e tem como objetivo preparar futuros nutricionistas para a realização de atividades de Educação na Saúde, em especial aquelas relacionadas com alimentação e nutrição.

Foi o desejo de superar as dificuldades enfrentadas, pelos alunos, em relação à leiturade textos oriundos das ciências do humano, que propiciou o mote para esta experiência que percorreu caminhos nunca antes trilhados.

O próprio currículo do curso é a primeira dificuldade que se apresenta. Não existemdisciplinas introdutórias em Educação, ficando para Educação Nutricional o desafio deabordar, em apenas um semestre, os fundamentos desta área do conhecimento, relativos a questões históricas, filosóficas e epistemológicas que permeiam a prática educativa.

Os alunos e alunas da área de saúde raramente são sensibilizados, ao longo dos diferentes cursos, para as disciplinas que integram o que Marie-Christine Josso (2004) chama de *Ciências do humano*. Mesmo quando se sabe que a formação inicial e continuada deve visar à formação de profissionais capazes de atuar como cidadãos, técnicos competentes e pessoas solidárias.

Entendemos que essas competências decorrem de um bom embasamento em disciplinas que não se encontram no currículo. Assim sendo, existe uma dificuldade em abordar estes conteúdos de maneira realmente significativa para promover uma reflexão sobre as ações que irão desenvolver como educadores em sua prática cotidiana de

nutricionistas. Esses são desafios enfrentados por aqueles que formam os profissionais de saúde hoje.

Um dos conteúdos mais áridos a ser introduzido na referida disciplina é o ensino das*Tendências pedagógicas*. Por sua vez, a discussão de tal temática é de fundamentalimportância para que os alunos possam perceber o percurso da Educação Nutricional, no Brasil, que, como não poderia deixar de ser, foi traçado em sintonia com os ditames das tendências vigentes em cada época histórica.

Outro aspecto relevante desta discussão diz respeito às práticas de Educação Popular em Saúde, uma vez que, num país caracterizado pelas desigualdades sociais, o processo de implantação dos SUS (Sistema Único de Saúde) é dificultado por sérias lacunas no acesso aos serviços e bens de saúde. Em 2004, o governo brasileiro propôs duas políticas que tentam avançar neste intento: a Política Nacional de Humanização (PNH) e a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Segundo o Ministério da Saúde (2004), um dos maiores desafios enfrentado pelo SUS é o despreparo do profissional para lidar com a dimensão subjetiva nas práticas de atenção. O governo tenta construir com a PNH: a valorização dos diferentes atores implicados no processo da produção de saúde (usuários, trabalhadores e gestores); o fomento da autonomia e de seu protagonismo; o aumento da co-responsabilidade na produção de saúde; o estabelecimento de vínculos solidários e de participação coletiva no processo de gestão. Observa-se assim, que o incentivo à adoção de uma pedagogia libertadora torna-se uma alternativa viável para o enfrentamento de questões significativas para os profissionais de saúde que sonham com a implantação de um SUS realmente democrático.

Diante de tais necessidades e observando as dificuldades enfrentadas pelos alunos para compreender os conteúdos da disciplina, optou-se pela adoção de uma perspectiva inovadora de educação, na qual tentamos unir a escrita epistolar, o cinema e os textos científicos como elementos aglutinadores de conhecimentos e emoções.

Visando tomar as questões pedagógicas pela conexão entre razão e emoção, filosofia e ciência, foram utilizados os seguintes filmes que tratavam de questões significativas para a introdução da temática.

A língua das mariposas, filme espanhol, de 1999, dirigido por José Luis Cuerda,adaptação do livro de contos de Manuel Rivas, *Qué me quieres, Amor?* A história se passa no período imediatamente anterior à Guerra Civil espanhola e focaliza os sentimentos de um menino no início de sua vida escolar, evidenciando a forte relação que este estabelece com seu professor.

A sociedade dos poetas mortos, filme americano, de 1989, sob direção de Peter Weir. Trata-se de uma tradicional escola preparatória, na qual um ex-aluno (Robin Williams) torna-seo novo professor de literatura, mas logo seus métodos para incentivar os alunos a pensarempor si mesmos entram em choque com a ortodoxa direção do colégio.

Sarafina, filme americano, de 1992, dirigido por Darrel James Rouldt. O enredo aponta para questões políticas referentes ao *apartheid,* vivido na África do Sul, e levantaalgumas questões pertinentes à escola tais como: Podem as escolas ser indiferentes aos problemas sociais que as rodeiam?

Nenhum a menos, produção chinesa, de 1999, dirigido por Zhang Yimou. Apresenta adificuldade e bravura de uma jovem chinesa para assumir, durante a ausência do professor, a gestão de uma sala de aula sem ter sido preparada para tal tarefa.

O estudo das tendências pedagógicas foi iniciado com a indicação da leitura do livro*Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (1997). A turma foi dividida em quatro grupos, para que cada um se responsabilizasse pela discussão de um dos filmes, embora todos os alunos tivessem por tarefa assistir a todos.

Durante o período no qual tal trabalho extra-classe ia sendo realizado, a temática era abordada, livremente na sala de aula, a partir de outras provocações com base na leitura dotexto *As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde* (PEREIRA, 2003), a leitura da biografia de Paulo Freire e um vídeo autobiográfico.

Após este trabalho, foram realizadas as apresentações e a discussão, por cada grupo,dos filmes escolhidos.

A tarefa consistia em três partes: identificar no filme, sob suaresponsabilidade, a tendência pedagógica assumida pelo professor protagonista; relacionar a prática do professor com os caminhos apontados por Paulo Freire, como significativas, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica da autonomia; elaborar, individualmente, uma carta endereçada a um professor, escolhido por ele(a), falando da experiência que acabava de vivenciar. As cartas deviam ser entregues no momento da apresentação do filme.

Buscando outros registros

A opção de trabalhar com a escrita epistolar, e com o cinema, foi alimentada pelas ideias da complexidade. Incentivou-se uma escrita criativa, na qual a carta poderia ser endereçada a um sujeito imaginário ou real. Escrever é agir como um *bricoleur* a reunir palavras. Estas, que se apresentam congeladas, estáticas, perdidas, soltas e classificadas num dicionário, tomam vida, forma, ritmo, brilho e luz nas mãos de quem as combina ao tecer o texto. Esse combinar é repleto de liberdade, pois ao escrever pode-se criar neologismos, retirar pedaços, (bri)colar palavras de várias línguas, abusar de metáforas, onomatopéias, metonímias, enfim, exercitar-se a liberdade.

A riqueza e a importância do escrever residem neste fato. A escrita nada mais é do que o homem usando sua criatividade e imaginação para falar do mundo, das suas vivências. É uma expressão comunicadora, sendo influenciada (pelo) e influenciadora (do) pensar humano.

No dizer de Mikhail Bakhtin (1998, p.30) “a obra é viva e significante do ponto de vista cognitivo, social, político, econômico e religioso num mundo também vivo e significante”. O sujeito que se expressa através da escrita é um ser essencialmente social, logo as “particularidades da palavra [...] sempre pretendem uma certa significação e uma certa difusãosocial: [...] representa um ponto de vista particular sobre o mundo, que aspira uma significação social.” (BAKHTIN, 1998, p. 135)

O autor escreve para o leitor, mesmo que abstrato. Autor e leitor estão imersos no mundo. O próprio autor faz-se leitor de si mesmo no processo de criação. O texto nasce como resultado desse macroprocesso, recebe do mundo e imprime no mundo suas marcas. (FERRARA, 1998, p. 87).

A escrita é uma forma encontrada pelo homem para falar de si, muito embora este “si” esteja povoando o papel de imagens que já não são aquelas que habitaram o pensamento de quem escreveu. Este autor-leitor vai incidir sobre um leitor que também passará a ser autor, uma vez que as imagens por ele recebidas também serão reelaboradas criando novos significados.

Estar no mundo é fazer parte dele. Criar é uma forma de estabelecer relações com este mundo, de ser útil a ele e necessitado por ele. O escritor possui o desejo de transformar a sua percepção numa forma material, no entanto, autor e escrito se entrelaçam neste emaranhado de percepção, criação, realidade, observação. Essa nova realidade criada transcende o domínio do próprio autor.

O registro cinematográfico, por sua vez, propicia ao sujeito aguçar sua subjetividade, afetividade, paixões, amores, ódios, delírios, felicidade e infelicidade, traições, imprevistos, destino, fatalidade por meio dos processos de identificação e projeção, “[...] pondo à mostra as relações do ser humano com o outro, com a sociedade e com o mundo”. (MORIN, 2003, p. 44).

Segundo Edgar Morin (2003), o cinema permite estados de semi-hipnotismo e opera a iniciação das pessoas a uma vida superior, mágica e sublime. Ainda de acordo com suas ideias, é pelo uso da linguagem literária, da narrativa e das imagens que nos distinguimos dos outros animais. As expressões literárias e poéticas são capazes de anunciar o caráter mais complexo, onírico e projetivo da condição humana:

O cinema não só abarca todo campo do mundo real, que nos põe ao alcance da mão, como também todo o campo do mundo imaginário, pois tanto participa da visão do sonho como da percepção própria do estado de vigília. (MORIN, 1997, p. 196).

As nossas percepções, por mais elementares que sejam, são ao mesmo tempo, confundidas e fabricadas pelas nossas projeções. A projeção é um processo universal e multiforme. As nossas necessidades, aspirações, desejos, obsessões, receios, projetam-se, não só no vácuo em sonhos e imaginação, mas também sobre todas as coisas materiais e todos os seres. (MORIN, 1997, p.107).

O processo de projeção pode revelar-se por meio do *automorfismo* - no qual atribuímos a alguém as características e tendências que nos são próprias; do *antropomorfismo* - em que fixamos nas coisas materiais e nos seres vivos traços de caráter ou tendências propriamente humanas; ou ainda o *desdobramento* - mecanismo puramente imaginário onde ocorre a projeção do nosso ser individual numa visão alucinatória.

"Na identificação, o sujeito, em vez de se projetar no mundo, absorve-o" (MORIN, 2003, p.108). Através da identificação, o sujeito incorpora personagens e o meio ambiente ao próprio eu, num convite à mimetização do outro consigo mesmo, uma vez que o outro se tornou assimilável. Não se pode, portanto, isolar os dois processos: o de projeção de um lado, e o de identificação de outro. É importante considerar igualmente o complexo de projeção identificação-transferência que comanda os fenômenos psicológicos, subjetivos, traindo, deformando ou recriando a realidade das coisas, dos eventos e situações. Esse processo comanda o complexo dos fenômenos: "[...] o duplo, a analogia, a metamorfose" (MORIN, 2003, p.109). Permite ao sujeito incorporar e imitar personagens tanto nas suas características físicas quanto nos comportamentos e atitudes do outro. Esse é, por exemplo, o mecanismo humano do qual se valem os filhos em relação aos pais, seus primeiros personagens de referência. Mas, não só. Os processos psico-culturais da projeção-identificação se estendem pela vida adulta de qualquer sujeito em situação social. Tais processos fundadores da cultura são gestados e alimentam um fabuloso imaginário, marca distintiva da condição do *sapiens demens.*

"O imaginário está latente nos símbolos e reina na estética" (MORIN, 2003, p. 180), tornando possíveis as alucinações, aflorando as emoções e confundindo realidade com imaginação. O cinema é um dos acionadores privilegiados desse patamar humano. Opera uma espécie de 'ressurreição' da visão primitiva do mundo. Dessa forma, apela, permite, tolera e inscreve o fantástico no real.

No cinema, subjetividade e objetividade não só se sobrepõem, como a todo o momento renascem uma da outra, numa ronda incessante de subjetividade objetividade, de objetividade subjetivante. O real é banhado, cotejado, atravessado, arrastado pelo irreal. O irreal é moldado, determinado, interiorizado pelo real (MORIN, 2003, p. 182).

Essa referência à importância do cinema e da escrita, como potencializadores dos mecanismos de projeção e identificação, tem, para efeito desse trabalho, dois desdobramentos:

1. As narrativas são formas de projetar os sujeitos para trás, na busca de sentidos para o que estão construindo hoje. Para Morin, (2001, p.77), "[...] é no encontro com seu passado que um [...] humano encontra energia para enfrentar seu presente e preparar seu futuro".Nessa perspectiva, a narrativa não é uma mera descrição, mas uma construção que dá sentido à vida do sujeito, movimento que se constitui numa **auto-organização**.

2. Os sujeitos se relacionando entre si por meio das narrativas. Aqui também se dão os mecanismos de identificação e projeção. Quando alguém narra suas experiências de aprendizagens, ele narra o si, mas o si só se completa com a escuta e leitura significante do outro, projetando a intersubjetividade.

Conclusão

Após a realização do trabalho, de posse do material produzido e das avaliações realizadas ao final do semestre, concluiu-se, com base na análise dos dados empíricos, que a metodologia utilizada mostrou-se um meio importante para minimizar a dificuldade, enfrentada na disciplina, para a sensibilização de questões históricas, filosóficas e epistemológicas necessárias à prática educativa do nutricionista.

Utilizar o cinema e o gênero textual epistolar, como ferramentas para o estudo das tendências pedagógicas, despertou nos alunos um maior discernimento sobre o ato de educar, o que foi evidenciado através das cartas e da avaliação final da disciplina.

Permitiu, ainda, repensar a necessidade de abertura de um espaço na sala de aula como elemento minimizador dos conflitos internalizados, resultantes de uma formação cartesiana, baseada na repetição de conceitos e teorias e que não oferece ao sujeito oportunidades de manifestar seus sentimentos.

O recurso ao cinema (arte), aliado à leitura simultânea de textos teóricos (ciência), e à produção de epístolas (subjetividade), permitiu associar as dimensões cognitiva e afetiva para a compreensão da inteireza do ser. Dimensões habitualmente separadas nas ciências que se fazem menos humanas.

O trabalho em grupo com o objetivo de refletir a temática referente às *tendências pedagógicas* com base nas situações apresentadas nos diferentes filmes, aguçou-lhes a sensibilidade para uma atitude reflexiva no papel do educador e a importância de atribuir um novo sentido ao ato de educar, que leve em conta a formação de atitudes e a constituição do sujeito. Uma vez que o cinema mobiliza o imaginário do espectador, despertando nele estados de ser, a narrativa cinematográfica lhe propicia reviver de uma forma diferente as situações do cotidiano. A discussão no pequeno grupo e na sala de aula, a partir dos textos teóricos, possibilitou a reflexão coletiva favorecendo a (re) elaboração de conceitos e práticas.

A carta ao professor tinha como objetivo levá-los a realizar, por escrito, a síntese da experiência vivenciada no pequeno e no grande grupo. Essa reflexão, segundo revela a análise das cartas, constitui no dizer da maior parte dos participantes “lições que levarei para minha vida toda”, o que pode ser significativo para o seu projeto de vida enquanto educador em saúde.

Nas cartas, foram expostos os elos que conseguiram estabelecer entre a leitura de Paulo Freire e o comportamento dos professores dos filmes, bem como os novos saberes construídos a partir destes dois registros:

O livro *Pedagogia da autonomia* de Paulo Freire, junto com os filmes [...] me despertaram sobre as diversas metodologias de ensino e também me conscientizaram para a maneira mais acertada de ensino/aprendizagem, pois durante toda minha vida fui inserida em uma prática tradicional e conservadora, não me fazendo despertar para um ser crítico e pensante (CLEIDE)

Observou-se que a atividade pôde despertar para o fato de que o ato de educar envolve a formação de valores, como revela o registro de Débora:

> Esses professores apresentam características indispensáveis a um bom educador, como: a ética no ensinar, saber escutar, respeito aos saberes e autonomia do ser humano [Soc. dos poetas mortos]; [...] desenvolvimento do pensamento crítico [Sarafina]; [...] estímulo à curiosidade e comprometimento com o ensino [A língua das mariposas] querer bem aos alunos [nenhum a menos] [...] todas estas características são atributos indispensáveis, segundo Paulo Freire a um educador na sua prática de ensino.

Percebeu-se também a formação da consciência, nos alunos, de que o educador é um sujeito que deve educar pelo exemplo, não bastando apenas teorizar, mas viver aquilo que diz.

> Todo educador é capaz de exercer uma influência sobre seus alunos, tendo resultados na vida real deles, não ocorrendo somente em filmes, já que ele é o responsável pela criação de novos conhecimentos. Cabe a cada educador ter essa consciência e coloca-la em prática. (SUSI)

O amadurecimento do *aprender a ser* é evidenciado em vários fragmentos, mostrando que o trabalho foi capaz de sensibilizar os estudantes, gerando uma reflexão sobre suas vivências e ao mesmo tempo promovendo transformações:

> Agora, vivo um novo momento de minha vida, e devo isso a alguns professores e às influências do educador Paulo Freire que me fizeram sentir mais segura e consciente de meu papel, deixando de lado aquela menina rebelde que gritava muito mais para chamar atenção do que propriamente para reivindicar o cumprimento de suas ideias. Quero, neste momento, apenas aplicar minhas ideias, mas sem necessariamente impô-las como certas para os outros. Quero ser coerente com o que acredito e aplicar críticas construtivas ao que me for passado como "verdade" pelos professores procurando acima de tudo respeitá-los, pois como diria Paulo Freire "onde há vida há inacabamento" e há sempre tempo para mudanças e aprendizado. (JANNAINA)

> É em virtude de tudo que tenho vivenciado ultimamente que vejo naeducação a esperança para a mudança de pensamentos. Agora vejo como indispensável na minha formação na área de saúde o conhecimento do ser humano como um ser social, cultural, político, dotado de inteligência. Também falo da importância de na minha vida profissional ser um permanente educando para poder me tornar um grande educador. (GEORGIA)

Ao final do semestre, foi realizada uma avaliação na qual uma das questões era a solicitação para que citassem três conteúdos considerados importantes para a sua formação. Dos dezessete freqüentadores do curso, quinze fizeram referência ao trabalho desenvolvidosobre as tendências pedagógicas, o que evidencia a relevância desta atividade.

> O livro de Paulo Freire nos abriu os olhos e a mente para a essência do educar e isso nunca vou esquecer e se preciso for, aplicar na vida profissional. (LUCY)

> O livro de Paulo Freire engloba vários conteúdos. Estes ajudaram a mudar muitos conceitos, os quais já havia tido como corretos, e que depois de ter contato com estes conteúdos mudei meus conceitos e adquiri outros novos. Hoje tenho outra visão do que é educação. (MARIA HELENA)
>
> O estudo das tendências pedagógicas fez-me questionar o método de ensino a que me submeto e também o modo como quero fazer educação. (SABRINA)
>
> Com essas aulas, retirei lições que levarei para minha vida toda. Mostrou-me novos caminhos, despertou curiosidades e grandes conhecimentos. (ADRIANA)

Como a experiência vivenciada no curso apresentou-se globalmente exitosa, ela permite avançar na reflexão para o terreno das políticas públicas de saúde. A hipótese de trabalho é que se um dos maiores desafios para a implantação das Políticas Nacional de Humanização (PNH) e de Educação Permanente, em Saúde, consiste no despreparo do profissional para lidar com a dimensão subjetiva nas práticas de atenção, é porque essas políticas implicam a (re) valorização das ciências do humano como alicerce da formação e das atividades práticas dos diferentes atores no processo da produção de saúde.

Como promover a sua autonomia e protagonismo? Como aumentar o grau de co-responsabilidade na produção de saúde? Como estabelecer vínculos solidários e de participação coletiva no processo de gestão?

Essas são questões estimulantes para a reflexão dos formadores e dos responsáveis pela viabilização dessas políticas. Nesse sentido, é que se procurou socializar aqui esta experiência como elemento para a uma discussão e reflexão mais abrangentes. Se o universal estiver contido no singular, então este pode contribuir para a compreensão do universal.

O MÉTODO AUTOBIOGRÁFICO COMO PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DE NUTRICIONISTAS[47]

Vera Lucia Xavier Pinto
Maria da Conceição Passeggi

Eixo temático: As construções (auto) biográficas e as práticas de formação

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre o método autobiográfico como possibilidade de superação de um modelo de pensamento tradicional que direciona a formação inicial e continuada de Nutricionistas. Trata-se, portanto, de relatar uma experiência de trabalho realizada na disciplina de Educação Nutricional, na qual o registro autobiográfico foi utilizado enquanto prática pedagógica, na graduação em Nutrição da UFRN, e possibilidade de abertura para a formação do nutricionista como um profissional autônomo e reflexivo.

O Curso de Nutrição, a exemplo dos demais cursos da área de saúde, está pautado numa visão cartesiana e age junto aos alunos, preparando-os para intervir nas intercorrências oriundas do biológico, negligenciando a dimensão humana como elemento significativo do processo saúde-doença. Ora, é importante ressaltar que os nutricionistas são profissionais de saúde que atuam numa dimensão educacional junto à população, em especial, com fatores relacionados à alimentação. Os alimentos, como se sabe, foram cercados, pelos seres humanos, de simbolismos, os quais, na sua expressão cotidiana, desafiam os nutricionistas a transcenderem, em sua prática, os limites dos saberes integrantes de uma formação biologicista.

A educação nutricional, no trabalho individual ou coletivo, visa à promoção, prevenção, manutenção ou recuperação da saúde dos indivíduos em todos os níveis da atenção em saúde. Trata-se de uma atividade privativa do nutricionista, segundo a Lei

47 Apresentado no II cipa – congresso internacional sobre pesquisa (auto)biográfica – 2006.

Federal 8234/91, e é uma disciplina obrigatória no currículo de formação deste profissional. Torna-se necessário intervir na sua formação para que possa atuar de maneira complexa, operando contra a disjunção e a fragmentação dos saberes.

Nesse sentido, a disciplina Educação Nutricional, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tem procurado redimensionar o enfoque racionalista e cientificista na formação inicial e continuada dos profissionais, na universidade e nas Unidades Básicas de Saúde. Busca-se uma prática de formação que permita a reflexividade e a tomada de consciência do amplo espectro que envolve os campos da educação e da alimentação. Com esse objetivo, o método autobiográfico tem sido adotado para que os sujeitos reflitam sobre suas vivências.

Neste trabalho abordaremos, portanto, um estudo realizado com autobiografias elaboradas por alunos da graduação na disciplina Educação Nutricional. Analisaremos os *temas geradores* que emergiram dessas narrativas, visando a futuras intervenções na formação destes profissionais.

A reflexividade como ideia 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 à medida que estes se apresentarem. 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.

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". (*ibidem,* p.13).

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 da vida, hoje indispensável a todas as pessoas. Uma vez tornado este estilo de pensamento uma *práxis,* 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." (*ibidem*, 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." (*ibidem,* p.41)

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.

A formação universitária dos profissionais de saúde peca por adotar um modelo cartesiano, induzindo à fragmentação do pensamento. 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 relacionado 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 ideia de que transformar a formação e gestão do trabalho em saúde, não pode ser considerado 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 nossos).

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.

Os temas geradores como mote para a reflexão no trabalho educativo

A tendência pedagógica libertadora tem como sua expressividade máxima a figura emblemática de Paulo Freire (1921-1997). Nos próximos parágrafos, encontra-se um resumo abreviado do que Freire, na *Pedagogia do Oprimido,* aponta como caminho de

intervenção educativa, centrada no conceito de *práxis* e na busca da dimensão coletiva do aprender e do transformar-se.

No início do trabalho de educação popular, 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 levam a intervir junto a elas, a forma como farão e para quê. Uma vez aceitas as condições, é hora de estimular os que quiserem auxiliar como voluntários do processo. "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 segunda fase se inicia quando, a partir do estudo 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. Nesta nova fase, a equipe volta à área para começar os diálogos decodificadores, nos "círculos de investigação temática". Desta forma, os participantes vão exteriorizando uma série de sentimentos e opiniões sobre si mesmo, o mundo e os outros e que, possivelmente, não o fariam em outras circunstâncias.

Após a delimitação temática, cada especialista apresentará dentro de seu campo o projeto de "redução" do seu tema. Vale salientar que neste momento os especialistas também acrescentam temas que não foram 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, p. 115-116).

Elaborado o programa, com a temática já reduzida e codificada, confecciona-se o material didático, que deve ser devolvido aos participantes. Fica clara nesta metodologia a participação do educando. Pois a ele se dá o direito de: pensar sua existência, discutir a mesma a partir do olhar do outro e de participar da elaboração conjunta dos materiais a serem trabalhados.

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 estruturados, dentro de uma perspectiva subjetiva, acaban-

do por existir, expressivamente, o simples repasse de conteúdos ligados aos cuidados com a saúde sob a forma de palestras.

A utilização do método (auto)biográfico seria de portanto de extrema importância, tanto para a formação destes profissionais, que poderiam adquirir uma atitude permanentemente reflexiva e a partir de então exercitar esta postura junto com os usuários no trabalho educativo, notadamente, no tocante à sua vida alimentar. Nesse sentido, o método apresenta-se como mais uma ferramenta possível de ser utilizada para o desenvolvimento da reflexividade.

Lembramos 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, cósmica) com duas atitudes fundamentais: a adaptação e a criatividade.

Passeggi (2000, 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 propomos a utilização do método autobiográfico na educação nutricional em duas direções. Primeiramente, na autoformação do nutricionista pelo desenvolvimento de uma formação reflexiva e, em segundo lugar, como metodologia de trabalho junto à população, visando também o desenvolvimento da reflexividade, como processo educativo em saúde pública.

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 no de promoção da saúde, assistência curativa ou de reabilitação, a educação raramente é feita seguindo estes pressupostos. De fato, adota-se, globalmente, o modelo que Paulo Freire chamou de "educação bancária", no qual os especialistas falam ao povo, que deve ouvir seus ensinamentos e supostamente repeti-los sob a forma de uma prática saudável de vida.

Certamente há desejo de se (em) implantar práticas mais dinâmicas, mais participativas, mas se esbarra sempre no problema da formação profissional. 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, podem ser de significativa importância na formação destes profissionais, visando à transformação de suas práticas. O movimento a ser adotado poderia ser aquele no qual os próprios profissionais seriam, primeiramente, apoiados no repensar suas práticas para, posteriormente, se sentirem aptos a realizar uma atividade educativa em busca da autonomia do usuário.

Assim, o enlace da metodologia proposta por Paulo Freire associada à Biografia Educativa (JOSSO, 1988; FINGER,1988; DOMINICÉ, 1988), pode resultar na construção de uma metodologia que permita esse avanço na reflexividade dos profissionais. Ela daria mais espaço para uma possível modificação de suas práticas, junto à população, uma vez que as referidas metodologias, expostas aqui, poderão ser utilizadas também no trabalho de educação em saúde. Os passos metodológicos da Biografia Educativa são relatados por Josso (*op.cit*) 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 primeiro momento, é o da primazia do sujeito que aprende na elaboração de um saber sobre sua formação e 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 reflexibilidade 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).

Na segunda etapa, chamada "A 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." (*ibidem*, p. 42)

Na 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 orienta a sua existência em cada período. "[...] tentamos que o sujeito explicite as transformações que operou através das aprendizagens e conhecimentos específicos dos contextos (situações, acontecimentos, interacções e atividades) de cada período." (*ibidem*, p. 45); e 2) a apreensão dos temas com os quais o sujeito entrou em confronto nas suas escolhas, orientações e reacções. "O nosso objetivo é compreender os "motivos" [...] através dos quais se manifestou ou tomou forma a dinâmica do sujeito." (*ibidem* p. 45).

Uma outra forma de se trabalhar o método autobiográfico foi vivenciada na disciplina "Narrativas autobiográficas, gênese e percurso da formação docente", oferecida em 2004, por Passeggi, na Pós Graduação em Educação/UFRN, com pequenas modificações em relação à metodologia anteriormente citada. Primeiramente, o grupo, constituído por professores do ensino superior, realizou um estudo teórico sobre o método autobiográfico, depois todos os participantes contaram sua trajetória formativa, sendo as sessões filmadas, com seu consentimento. Após cada sessão os participantes propunham questões ao expositor para aguçar 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 procuravam identificar o que havia sido realmente significativo em sua formação, ou seja, o que Josso (1988) chama "momentos-charneira". Ao final, o grupo discutiu a importância do trabalho realizado para sua prática como educador reflexivo.

Uma experiência com o método autobiográfico na formação inicial de nutricionistas

Apostando na autobiografia como estratégia de formação, visando ao desenvolvimento do espírito reflexivo, uma das autoras tomou 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 a formação profissional e alimentar e sua análise.

A hipótese de trabalho era que o exercício da narrativa, na escrita autobiografica, permitiria sensibilizar o futuro nutricionista para a compreensão de que a disjunção/fragmentação presente na sua formação depaupera 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, poderiam se evidenciar durante o processo de escritura da autobiografia, podendo assim 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 pudessem perceber 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.

Como segundo passo e com o objetivo de promover uma maior percepção da dimensão afetiva e situacional no ato alimentar, bem como, de ampliar a capacidade re-

flexiva, foi proposto 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. Puderam perceber 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.

Este trabalho foi realizado durante 04 semestres consecutivos, tendo se revelado em todos eles uma grande potencialidade desta metodologia. Parti, então, para o desenvolvimento de um olhar investigativo sobre 81 narrativas, buscando *temas geradores* que me dessem pistas para a formação do próprio educador nutricional.

Comecei a observar os escritos pela tipologia. Havia materiais digitados e manuscritos, 20 pessoas preferiram escrever à mão e as demais optaram por entregar o 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. Embora se possa argumentar que pareçam mais longas por não serem digitadas, nota-se uma riqueza maior nos detalhes e um volume maior de informações nas mesmas.

Somente 02 autobiografias foram redigidas na terceira pessoa, as demais na primeira. Todas partiram do passado, mas apenas 03 se projetaram até o futuro em forma de sonhos e esperanças de conseguir algum feito. 08 não chegaram ao momento presente, tendo cortado o relato em fases distintas da vida.

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 sua história a partir das suas próprias lembranças, sendo que 28 delas não especificam a idade que tinham quando do acontecido.

Krause & Mahan (1991, p.292) fazem uma aproximação da teoria de Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo em relação à alimentação e nutrição. Eles classificam o período de Pré-Operações como aquele em que o “Comer torna-se um centro menor de atenção do que o crescimento social de linguagem e cognitivo”. Acredito, os dados encontrados fortalecem a ideia da alimentação como uma prática sustentada na sociabilidade e como uma forma de linguagem na qual o homem se anuncia ao mundo. 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 das operações concretas (7-11 anos) e 01 ao das operações formais (11 anos ou mais).

Quanto à nominação do escrito, somente 04 pessoas deram títulos a 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”.

Depois destas observações quanto à forma, analisei o conteúdo, realizando um agrupamento dos relatos, de acordo com os tipos e formas de expressão, tendo ao final reduzido o vasto material a 05 temas geradores, que considerei relevantes para que os educadores reflitam sobre eles: “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, por isso nas páginas seguintes dou estes esclarecimentos nominais e aproveito também para exemplificar cada um deles com fragmentos dos registros das estudantes.

Quadro 01: 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	8	9,9
		Deturpada	1	1,2
	Afetividade (58,0)	Cuidado	9	11,1
		Mimos alimentares	14	17,3
		Preparações amorosas	12	14,8
		Romance	4	4,9
		Alimentos gregarious	8	9,9
	Violência alimentar (29,7)	Carência	6	7,4
		Indução alimentar materna	12	14,8
		Indução alimentar paterna	2	2,5
		Sem especificar o sujeito da indução	2	2,5
		Auto-violência para aceitação grupal	2	2,5
	Tradição alimentar (22,2)	Preparações tradicionais	6	7,4
		Normatização de condutas	6	7,4
		Rituais de preparo	6	7,4

Alimento sagrado	Religiosidade (14,8)	Festas religiosas	9	11,1
		Comidas santificadas	1	1,2
		Relações transcendentais	2	2,5
Elo natureza/ cultura	Integração com o meio ambiente (18,5)	-	15	18,5
Alimento e conhecimento Alimento e conhecimento	Instituição de hábitos (23,4)	Família	9	11,1
		Grupo de amigos	2	2,5
		Merenda escolar	7	8,6
		Trabalho pedagógico escolar	1	1,2
	Iniciação culinária (37,0)	Ludicidade infantil	8	9,9
		Pertencimento grupal	8	9,9
		Descoberta do prazer de fazer	7	8,6
		Apreciação de preparações artisticamente elaboradas	7	8,6
	Mudança de hábitos	Mudança geográfica	6	7,4
		Mudança grupal	2	2,5
		Aprendizagem formal	1	1,2
		Flexibilidade gustativa espontânea	10	12,3
	Conhecimento científico alimentar (52,0)	Reforçador da aprendizagem familiar	1	1,2
		Mantenedor das boas práticas anteriores	1	1,2
		Propulsor de novos hábitos positivos	8	9,9
		Deflagrador de reflexão	8	9,9
		Gerador de crise pela instauração da contradição no sujeito entre saber/fazer	5	0,9
	Conhecimento de si e Distúrbios nutricionais (16,0)	Anorexia	4	4,9
		Bulimia	3	3,7
		Obesidade	3	3,7
		Magreza	3	3,7

	Justificações sobre o equilíbrio alimentar (28,4)	Em processo	4	4,9
		Em desejo	5	6,2
		Temporais	14	17,3
Pertencimentos identitátios	Pertencimentos identitátios (54,4)	Identidade Eu	19	23,5
		Identidade Nós	11	13,6
		Identidade/Estética	14	17,3

O primeiro tema, chamado “Alimento e stociabilidade” 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 02: 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 03: 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 04: 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 05: *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 na vida comensal)	Sempre tivemos que cumprir rigorosamente o horário das refeições, até nas férias (almoço às 12, jantar às 7 horas) (Creusa)
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 06: *Religiosidade* expressa na relação com o alimento, presentes nas auto-biografias 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 07: 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 cotidiana 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**, "Alimento e conhecimento" é aquele 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 08: 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 09: 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 cozinhávamos 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 10: Formas como são modificados *hábitos alimentares*, presentes nas auto-biografias 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 11: 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 contradição no sujeito entre saber/ 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 12: 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)
Bulemia	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 conseqüência 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 13: 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 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)

"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 14: 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)

Conclusão

Podemos concluir, através do estudo dos *temas geradores (*elementos) revelados nas autobiografias de alunas do Curso de nutrição, que estas podem ser tomadas como uma ferramenta importante para o trabalho do educador nutricional. Os dados se mostraram exuberantes e potencialmente capazes de ampliar e realimentar o capital cognitivo para ampliar a prática educativa na saúde.

Assim, depreende-se a proposta de um método numa perspectiva de trabalho que englobe, simultaneamente, professores, alunos, usuários e nutricionistas na busca de uma prática pedagógica mais participativa e autônoma, tanto na universidade, quanto nos serviços de saúde. Trata-se da possibilidade de superar uma prática pautada nuna visão estanque para se construir um fazer pedagógico complexo, na saúde, e através dele os sujeitos -aprendentes encontrem sentido no seu fazer nos mais diferentes níveis de sua formação.

A partir da experiência vivenciada na utilização do método autobiográfico e com o aprofundamento nas leituras de Morin e Freire, creio que a junção de uma visão complexa, com a pedagogia freireana e o método autobiográfico, apresenta-se de extrema importância para dois movimentos mais relevantes para a viabilização de uma real transformação das práticas educativas na saúde. O primeiro seria o repensar a formação dos profissionais dentro da própria universidade, junto a futuros educadores em saúde, auxiliando-os a repensar o que foi realmente significativo no seu processo formativo, para que possam adotar uma atitude de maior reflexividade sobre/em suas práticas. Essa conduta poderia certamente contribuir para a *reforma do pensamento* necessária à modificação do ensino universitário e resultaria, possivelmente, na formação de um profissional com um perfil mais adequado para o trabalho, que dele se espera, no atual sistema de saúde no país.

O segundo aspecto emerge como conseqüência do primeiro. Mas ambos devem caminhar em paralelo, para não se correr o risco do retorno à velha dicotomia *tempo de formar/tempo de agir.* Trata-se da formação reflexiva e continuada dos profissionais, já em exercício. O método autobiográfico poderia lhes proporcionar a reflexão sobre formação e ação, para que, a partir da conscientização da importância formadora deste olhar sobre si, os profissionais possam trabalhar dentro de uma nova perspectiva, junto à população, nas práticas educativas em saúde e nutrição.

A partir das propostas de educação para este século, como as de Delors(2001) e Morin (2002) e dos temas geradores evidenciados nas narrativas, considerei pertinente propor cinco eixos para serem introduzidos como ideias norteadoras 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) Enfrentar os limites da formação fragmentadora; 5) Buscar a superação dos conflitos identitários pela consciência de graus de pertencimento mais abrangentes.

Nutrición, Educación y solidariedad: relato de una experiencia educativa en el pueblo de São Paulo do Potengi – RN (Brasil)[48]

Vera Lucia Xavier Pinto
Ana Emília Leite Guedes
Ms.Clélia de Oliveira Lyra

Primeras palabras

Ha sido a partir de la idea de la alimentación como un Derecho Humano que el Programa "Hambre Cero" fue creado. Su principal diferencial es atacar las causas del hambre, partiendo de la coyuntura estructural que cerca el problema, visando concienciar la población de que su participación es primordial en su resolución.

El programa "Hambre Cero", implementado por el gobierno del presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ha sido implantado en el Brasil de forma gradual, siendo primero introducido en sitios donde el IDH era más bajo. Nuestra provincia (Rio Grande do Norte) ha sido contemplada con la introducción de este programa en 17 pueblos, una vez que hacemos parte de la región Nordeste, una de las más pobres del país.

Con este facto ha surgido el interés de las profesoras de la área de Nutrición Social del Departamento de Nutrición, de la Universidade Federal do Rio Grande do Norte, en contribuir con un municipio que estuviera en fase de implantación de este programa, para analizar el proceso y presentar propuestas para el aprovechamiento de sus potencialidades, a partir del entendimiento del estado nutricional de los individuos y de la comprensión de su comportamiento alimentario, contando con la colaboración los Agentes Comunitarios de Salud(ACS) como piezas claves en este proceso educativo.

De esta forma se ha desarrollado esta experiencia educativa (en los años de 2004 y 2005), que relatamos a seguir y que ha sido realizada sin financiamiento para gastos

48 Apresentado no Congresso Internacional Sobre La Unesco y su Contribuición a la Ética Universal – Granada, 2006.

operacionales o materiales. Hemos conseguido solamente 03 becas para las estudiantes que se han involucrado en el proceso, a través del CNPq (Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico).

Escoger el local e intentar hacer algo nuevo

El pueblo de São Paulo do Potengi ha sido el sitio elegido para este trabajo por los siguientes motivos: 1) Ha sido uno de los 17 pioneros de la implantación del programa "Hambre cero" en el estado; 2) por ser el mas cercano de la capital de la provincia, donde se encuentra la universidad; 3) por ofrecer una estructura que facilitaría las cuestiones operacionales, como disponibilidad de equipamientos, materiales y personal; 4) por existir en este sitio un sistema de Vigilancia Alimentaría y Nutricional – VAN.

Este pueblo esta a 78 Km. de la capital de la provincia (Natal), teniendo una población de 13.822 habitantes, estando 9.887 (71,5%) en el área urbana y los 3.923 (28,4%) en el área rural. (IBGE, 2000) y tiene la economía más centrada en la producción agrícola, pecuaria mixta, comercio y servicios.

São Paulo do Potengi dispone de Agentes Comunitarios de Salud (ACS), los cuales atienden principalmente a las comunidades más alejadas. Los ACS son personas de las propias comunidades que son formadas en cursos específicos para que se tornen profesionales que actúan junto a la población para ayudarles a resolver sus cuestiones relacionadas a la salud. En los dichos cursos aprenden los conceptos básicos de los primeros socorros, enfermaría, nutrición, y, principalmente, de prevención de enfermedades. Los ACS del pueblo en cuestión tienen un grado de escolarización más grande que la media de la población. De los que han trabajado con nosotros, 48,1% han concluido la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) y en la investigación realizada por Silva (2004), junto a la población, 64% de los entrevistados tenían la enseñanza primaria incompleta, lo que nos indica que los ACS pueden comprender más fácilmente las informaciones sobre nutrición para trabajar junto a la población que de ella necesita.

Han sido, por lo tanto, los ACS los principales actores de esta experiencia. Ellos eran el hilo entre la comunidad y la universidad. A través de ellos encontrábamos caminos para la realización de nuestro trabajo.

Nuestros objetivos

Observar el proceso de implantación del Programa "Tarjeta Alimentación", integrante del Programa "hambre cero", bien como realizar un diagnostico acerca del comportamiento alimentario de las familias más pobres que viven en el pueblo de "São Paulo do Potengi", visando informar a los administradores los resultados encontrados para que los mismos sirvan de norte para las futuras acciones de educación nutricional e incentivo a la generación de recursos financieros, por medio de la culinaria y que puedan ser desarrolladas en este sitio, bien como realizar actividades educativas junto a los ACS.

Como hemos hecho

Entramos en contacto con los administradores del pueblo que han mostrado interés que nuestra propuesta de investigación y intervención se concretizase allá. Hemos contactado con la Secretaria de Salud y hemos realizado en este espacio los encuentros con la nutricionista y los ACS.

Los encuentros eran una vez al mes. El objetivo era a través de la participación de los ACS monitorear todos los niños con menos de cinco años de edad, residentes en el pueblo, por ser esta fase de la vida la de más grande risco de muerte en relación a la (in) seguridad alimentaría. Han sido consideradas las áreas urbana y rural separadamente. La evaluación nutricional de estos niños ha sido realizada a través de la coleta de medidas antropométricas de peso y estatura, hecha por los ACS.

Antes de la evaluación antropométrica, los profesionales envueltos (ACS) participaran de una actividad de capacitación, con duración de 8h, siendo esta dividida en dos momentos: uno teórico, con destaque en el padrón de procedimientos para la coleta de medidas antropométricas y uno práctico, en lo cual los agentes pudieran practicar los conocimientos adquiridos, lo que proporcionó mayor seguridad a los mismos.

Al fin de esta actividad fue entregue a cada agente un libro de ata para apuntar los datos colectados (peso, altura, sexo, edad, área de abrangencia, renta familiar, número de personas de la familia, y participación en programas asistenciales del gobierno), bien como los respectivos equipamientos necesarios para aferición de peso y estatura de los niños. Han sido evaluadas 1009 crianzas inicialmente, pero al fin solamente 563 han sido incluidas en el estudio, pues era necesario tener todas las medidas de los cinco meses de investigación y la altura en el mes inicial y final.

Los ACS eran orientados sobre la conducta a ser adoptada en relación el pesaje y medida de los niños y al mismo tiempo nos traían los datos colectados durante el mes anterior.

También han sido los ACS que nos ayudaran e recoger los datos para la otra parte de la investigación que ha sido el estudio sobre el comportamiento alimentario de la población de este pueblo, una vez que el alcalde había pedido a los profesores de la universidad que realizasen acciones educativas para convencer a la población a consumir el ganado varón caprino (bode) que había en la región y que la población no consumía por aversión alimentaria. Ha sido elaborado un cuestionario acerca del consumo alimentario local, para investigar el comportamiento alimentario. La población de estudio ha sido las familias desposeídas, con niños con menos de cinco años, residentes en el pueblo y que son acompañadas por los ACS. En este estudio, no ha sido establecida ninguna diferenciación entre la población de los medios urbano y rural, pues lo mismo tuvo como intuito analizar la población de una forma general.

También en este proceso los ACS nos ayudaran, pues además de validaren el instrumento (aplicando entre ellos) también lo aplicaron junto a la población, totalizan-

do176 cuestionarios. Vale decir que han tenido un papel activo en este proceso de construcción del instrumento, hablando sobre la necesaria inclusión de alimentos que no habían sido pensados por nosotras, como la soja, que nos han citado como algo que ya se consumía en un porcentual expresivo en la comunidad y también apuntando formas más esclarecedoras de elaborar determinadas cuestiones para el buen entendimiento de la población.

En estas reuniones hechas todos los meses con los ACS acontecían momentos de formación para ellos, sendo los temas escogidos por los mismos. Los datos después han sido analizados por los alumnos que participaban del proceso y se han transformado en tres (03) trabajos de monografías de conclusión del curso universitario[49].

Pasado este proceso hemos conseguido realizar más un semestre de actividades con la beca para un único alumno. Hemos decidido entonces tomar los cuestionarios que los ACS habían respondido y analizarlos para comparar con los resultados encontrados para la población. Así resolvimos implementar acciones educativas junto a los veinte y siete (27) ACS, de los treinta ocho (38) que existen en el pueblo, pues algunos de esos estaban en vacaciones y otros faltaron a las reuniones durante las etapas del trabajo.

Han sido presentadas a los ACS los resultados de la aplicación del cuestionario junto a los mismos e a la población, dejando en abierto la discusión sobre las dudas y siendo apuntados las equivocaciones presentes en relación a algunos aspectos de la alimentación y nutrición para los dos grupos que han contestado al cuestionario (ACS y población).

Han sido realizadas también talleres de actividades lúdicas, donde los ACS se han mostrado bastante ilusionados. Abordaron la relación entre alimento y salud a través de la presentación de obras de teatro, literatura de cordel y artes plásticas.

En este último tipo de actividad, ha sido escogida la pintura como forma de expresión. El grupo de teatro ha realizado una obra donde una familia de baja renta residente en el pueblo ha recibido la visita de un ACS.

La familia demostró hábitos alimentares inadecuados, entonces el Agente ofrece orientaciones acerca de la importancia de una alimentación saludable, procurando junto con la madre de la familia, que era la jefe de la familia en esta situación, superar las dificultades financieras para tener en casa los alimentos, así como intentar hacerla

---

49 SILVA, Rita de Kássia da. Comportamento Alimentar de Famílias Residentes no Município de São Paulo de Potengi – RN. Natal. 2004. 45f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Nutrição) – Departamento de Nutrição – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

PINHEIRO DE PAULA, Alessandra Segurança Alimentar e Nutricional: os desafios da construção de uma política no Agreste Potiguar, 2003. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Nutrição) – Departamento de Nutrição – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

LIBERALINO, Laura Camila Pereira. Combate à Fome: o desafio de uma política de segurança alimentar e nutricional no Agreste Potiguar, 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Nutrição) – Departamento de Nutrição – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

reflexionar sobre ese cotidiano alimentar inadecuado en que la familia estaba inserida.

Otro grupo ha trabajado con la literatura de cordel y realizó un trabajo poético con elementos regionales, respectando las marcas culturales de los propios agentes, así como de la población, tocando de manera más fácil a las personas, con relación à construcción del conocimiento que dicen respecto a la alimentación y salud. El tercero grupo, de las artes plásticas, presentó trabajos con pintura que relacionaban el arte con aspectos de los "10 pasos para una alimentación saludable" propuestos pelo Ministerio de la Salud (2004).

Siendo el recurso visual una excelente forma de transmitir y cambiar informaciones, estas poden tornarse una herramienta en la construcción del conocimiento relativos a una alimentación saludable. A partir de estas oficinas han surgido posibilidades de se trabajar con otros tipos de lenguajes, lo que es muy importante, considerando que estas se constituyen como una forma de construcción de reflexiones y diálogos sobre alimentación, nutrición y salud, entre agentes y la población. Los resultados de estas actividades también han sido descritos en una monografía de fin de curso de graduación.[50]

En definitiva

La integración entre enseñanza, investigación y extensión universitaria es una actividad fin de la Universidad y plenamente compatible con experiencias como esta. Salimos fortalecidos y la aplicabilidad práctica de los contenidos en el campo ha ampliado y facilitado el aprendizaje. De los cuatro alumnos involucrados en el proyecto, tres ocupan hoy lugar de destaque en la salud pública, haciendo la diferencia en torno de la Seguridad Alimentaria y Nutricional. Podemos decir que ha sido una experiencia rica, con la cual ejercitamos la posibilidad practica de realizar una educación más solidaria e implementar semillas de nuestros sueños en otros profesionales, en la misma medida que hemos sido tocados por los sueños de ellos. Los ACS mucho nos enseñaron con su disposición en participar de esta experiencia educativa, pues como nosotros lo han hecho sin ayuda financiera o incentivo alguno y sin los cuales la misma experiencia había sido imposible. Los resultados de las analices han sido puestas a la disposición de la gestión del ayuntamiento para que, a partir de las mismas, acciones más adecuadas sean implementadas visando un desenvolvimiento sostenible en consonancia con los deseos y valores culturales de la población.

---

50 GUERRA, Daniel Oliveira de Brito. Vi-Vendo e Construindo Ações de Educação Alimentar junto a Agentes Comunitários de Saúde em São Paulo do Potengi-RN. Natal. 2004. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Nutrição) – Departamento de Nutrição – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

A AUTOBIOGRAFIA ALIMENTAR: DE UMA CONCEPÇÃO INGÊNUA DO SABER ALIMENTAR E NUTRICIONAL A UM OLHAR CRÍTICO-REFLEXIVO[51]

Vera Lucia Xavier Pinto

Maria da Conceição Passeggi

A adesão a determinados gostos, discursos e símbolos vai permitindo ao indivíduo, ao longo da vida, uma certa localização social; esse posicionamento vai construindo um lugar a partir do qual ele fala e com este ato assumindo uma determinada posição histórica e cultural.

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”, 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). Assim, a forma como nos pensamos e nos vemos é algo construído permanentemente;

51 Apresentado no Colloque Internátional le Biographique, la Reflexivite et les Temporalites: articuler langues, cultures et formation – 2007, Tours, França.

cambiantes imagens nos traduzem como únicos e múltiplos, universais e particulares. “Cada um contém a multiplicidade e inúmeras potencialidades mesmo permanecendo um indivíduo sujeito único [...] cada um enfrenta descontinuidades pessoais na sua caminhada contínua”. (MORIN, 2003, p. 93-94)

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. No entanto, esse corpo que pode ser apreendido racionalmente, dominado nos movimentos, gestos, habilidades manuais, no pensamento lógico, racional por excelência, está também impregnado e suscetibilizado pelas emoções, pelos desejos e pelos temores.

A alimentação é parte importante no alicerçamento desse corpo, biológica e culturalmente falando. “Através do interesse e do cuidado que se tem com a comida, no leque de prazeres [...] ou nas restrições [..] 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)

Lidar com essa fronteira entre o corpo que se nutre e o que deseja alimentar-se, o que racionaliza, conta calorias e o que se deixa seduzir pelo cheiro e pelo sabor é a grande dificuldade enfrentada pelos nutricionistas. Os aspectos subjetivos que surgem na relação com os pacientes são tomados como barreiras, que por vezes parecem intransponíveis.

Esta dificuldade é fruto do modelo cartesiano de formação, que toma como opostos sujeito e objeto, natureza e cultura, indivíduo e sociedade, mito e razão, alimentação e nutrição. De um lado, alma, espírito, sensibilidade, gosto, prazer; do outro, ciência, técnica, matemática, adequação. Opostos, antagônicos, não-dialogantes. O humano, na sua integralidade não interessa a este conhecimento. Ele foi fragmentado, destituído de psicologia, sentimentos, crenças, memória; os desejos humanos são vistos como fontes de engano e ilusão, e, em seu trabalho, os técnicos acreditam que apenas uma parte do sujeito, a racional, está apta a captar o que é importante ser captado, ou seja, a “materialidade” do mundo.

Assim crêem que em seu ofício a racionalidade de seu conhecimento alimentar deve entrar em sintonia com a racionalidade das escolhas do outro. O que efetivamente não ocorre, sabem os mais experientes.

Necessário então se faz situar o estudante frente à complexidade que envolve o ato de comer. Paulo Freire (1996, p. 32) diz que “a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente” e que cabe ao professor buscar meios para desenvolvê-la. A autobiografia alimentar foi sendo tomada, na prática docente como um veículo de difusão de um olhar mais abrangente sobre a alimentação, na tentativa de promover a superação da ingenuidade cientificista por uma postura humanista e crítica.

As opiniões sobre o significado que teve construir a narrativa oscilaram entre imenso prazer e uma dificuldade extrema. Ambos os casos por se desvelarem humanos. Freire (1996, p. 39) nos ensina que “Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo

a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...]" e esse processo foi sendo vivenciado pelos alunos.

Escrever sobre si desvelou para estes jovens estudantes algo antes "oculto" pela face cientificista dos ensinamentos recebidos. Nela e por ela os afetos, as dificuldades, a tomada de posições, medos, esperanças, desejos e aflições foram brotando como palavras que revelavam o inimaginável, o impensável. Os alunos se descobriram corpo, mas não um corpo que se nutre, tritura, lança hormônios, absorve. Mas um corpo que cheira ainda hoje o olor da mamadeira que a mãe levava na cama, que deseja o bolo inesquecível da avó, que toca a folha de hortelã nas mãos, que vomita para não engordar, que come demasiado para saciar ausências, que se rejeita por ter carnes a menos, que sente vergonha de ter carnes a mais.

Se dar conta de que se é carne, de que se é desejo, foi uma descoberta inusitada. Um aluna bulêmica anuncia ter conseguido dizer coisas que "jamais" pensou conseguir. Diz talvez ter achado respostas sobre o "hoje" nos fatos passados e sentir-se "aliviada" e até "mais tranquila". A anorexia pela primeira vez explicitada: "antes de realizar a autobiografia não aceitava essa realidade", a culpa expiada "me ensinou a me entender melhor e me culpar menos".

Falar de si promoveu o movimento. Um movimento de introspecção e prospecção. Como diz Morin (2003, p. 93-94) "os outros moram em nós; nós moramos nos outros [...]" Assim, esse movimento de olhar a si, de dar significado à sua história, de traçar um percurso imaginário entre o estômago e o coração oportunizou aos alunos, mais do que saberem-se carne, sentirem-se humanos e constatar que a alimentação ancora na inteireza do ser e que discursos e técnicas fragmentadores seguem a deriva. E esse aroma humanizante chega até o outro que mora em si. Objetiva-se a cegueira do conhecimento que separa e então passa a existir um movimento do técnico que se olha como criança que foi, adolescente e adulto. Que é capaz de sentir os sabores das diversas fases da vida, da sua vida vivida e da vida do outro. E sentir, perceber e entender o outro foi a maior ganho alcançado pela inclusão do método autobiográfico no ramo da nutrição. A empatia despertada quando se percebe "que o paciente, assim como nós, não é somente um caso clínico [...]. É uma pessoa com emoções". Descobre-se humano o "eu" e o "tu", para em sintonia construir-se o "nós".

As pistas foram os componentes do comportamento alimentar. O acesso as autobiografias, o condutor este ser pensante que vai do passado ao futuro , renomeando a si e ao mundo segundo a temporalidade. A chegada é o começo. Pois como nos ensina Josso (2004, p. 83) "a intenção de caminhar conscientemente para si é um processo-projeto que só termina no fim da vida".

O OLHAR DA CRIANÇA SOBRE ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL[52]

Vera Lucia Xavier Pinto
Maria de Fátima Araújo
Aline Constância de Figueiredo e Souza
Lívia Maria Rodrigues de Pontes

Resumo

Educar para uma nutrição adequada é ação fundamental para a saúde de crianças e adolescentes. O Governo Federal brasileiro, através da portaria 1010 instituiu as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional. É iniciativa dos Ministérios da Saúde e Educação e ratifica o compromisso brasileiro com as diretrizes da *Estratégia Global para alimentação saudável, atividade física e saúde* recomendada pela OMS. Visando transformar em ações a proposta dos ministérios de aproximar os setores Saúde e Educação trabalhamos a inserção da educação nutricional na educação infantil no NEI (Núcleo de Educação Infantil), escola vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – Brasil. O objetivo foi buscar o desenvolvimento de estratégias que contribuíssem para a melhoria da alimentação e nutrição das crianças, bem como do trabalho pedagógico em relação a estas temáticas. Foram realizadas atividades como brincar de arrumar geladeira, aulas de culinária e degustação, aulas passeio, releitura de obra de arte, músicas, vivências corporais, leitura e produção de texto, construção de gráficos, desenho e outras formas de representação. O trabalho realizado foi muito significativo, no que diz respeito às atividades desenvolvidas em relação às três dimensões dos conteúdos propostos pelos PCNS: Conceituais: a compreensão da necessidade de uma alimentação saudável; reconhecimento de uma refeição completa; classificação de alimentos; a importância dos cuidados com a higienização, conservação

52 Apresentado em Infâncias Possíveis, Mundos Reais: I Congresso Internacional em Estudos da Criança – 2008, Braga, Portugal.

e preparo dos alimentos. Procedimentais: atividades relacionadas às vivências culinárias, manipulação de alimentos, escolha de alimentos no supermercado, arrumação da geladeira. Atitudinais: escolha de alimentos mais saudáveis, crítica e (auto)crítica quanto a práticas alimentares. O tema alimentação permitiu-nos ainda, vivenciar atividades lúdicas, cantar, brincar, se lambuzar de grude, comer, viver.

Palavras chave: Educação Infantil, Educação Alimentar e Nutricional, Segurança Alimentar, Portaria 1010.

Introdução

O hábito alimentar do brasileiro mudou muito nas últimas décadas. Os fatores que podem ser apontados como causas dessa mudança são múltiplos, no entanto podemos citar como relevantes o processo de urbanização acelerada e a ocupação do mercado de trabalho pelas mulheres. No Brasil, de 1960 a 1990 a proporção de pessoas residindo em área urbana aumentou de 45% para 75%. (MONTEIRO, 1995, p. 248). Conseqüência desse processo temos 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. Da mesma forma incidiu sobre a mudança do hábito alimentar o fato das mulheres ocuparem o mercado de trabalho, 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 ou consumo caseiro, mesmo que em tempo reduzido.

Estas mudanças no estilo de vida são preocupantes, pois como conseqüência da alteração do consumo se deu a mudança do perfil epidemiológico nutricional dos brasileiros, que antes tinha a desnutrição como problema mais relevante e agora já tem a obesidade como um problema de Saúde Pública. 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 crônicas não transmissíveis. A tendência brasileira é a mesma verificada em décadas passadas por países desenvolvidos. 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.

Mas não é somente a população adulta que necessita ser educada permanentemente em relação à adoção de hábitos alimentares saudáveis. Esse processo precisa ser iniciado o mais cedo possível. Nos últimos anos, observa-se que houve, no Brasil, um aumento na incidência de doenças crônicas em crianças, como a obesidade e hipertensão. "Recentes estudos sobre o consumo de alimentos por crianças e adolescentes tem demonstrado que a dieta destes carece de frutas, vegetais e cereais, mas é rica em açúcar e gordura." (BRASIL, 1999 Apud GAGLIANONE, 2006, p.310). A partir deste contexto, e também da mídia incentivando a qualidade de vida e a promoção de uma alimentação saudável, que se observa a grande importância da Educação Nutricional, uma vez que esta última se preocupa com os hábitos alimentares saudáveis e conseqüentemente com a qualidade de vida da população.

Ao considerar o aumento da incidência de doenças crônicas não transmissíveis; a prevalência de doenças infecciosas devido à má nutrição e desigualdade social; ao padrão alimentar atual do brasileiro que é rica em açúcar e gordura animal reduzida em carboidratos complexos e fibras; os objetivos do Programa Nacional de Alimentação escolar; a promoção da saúde pelo Ministério da Saúde, Organização Mundial da Saúde e pela Política Nacional de Alimentação e Nutrição, é que foi elaborada a Portaria interministerial de nº 1.010 de 8 de Maio de 2006. É iniciativa dos Ministérios da Saúde e Educação e ratifica o compromisso brasileiro com as diretrizes da *Estratégia Global para alimentação saudável, atividade física e saúde* recomendada pela OMS.

Considera este documento que a importância de uma ação educativa em nutrição nas escolas foi evidenciada pela análise da mudança no perfil epidemiológico brasileiro com o aumento das doenças crônicas não transmissíveis, excesso de peso e obesidade, especialmente entre crianças e adolescentes. No Brasil, em 1989, havia cerca de um milhão de crianças com sobrepeso. Hoje, segundo Kaufman (1999), existem cerca de três milhões de menores de dez anos apresentando tal problema, sendo importante salientar que uma criança obesa tem 40% de chances de tornar-se um adulto obeso. Lembra ainda a portaria que as doenças crônicas não transmissíveis são passíveis de serem prevenidas, a partir de mudanças nos padrões de alimentação e atividade física. No padrão alimentar da criança brasileira encontra-se a predominância de uma alimentação Láctea, rica em açúcar, sal e gordura animal e reduzida em carboidratos complexos, verduras e frutas, como mostra o estudo de Farias Junior e Osório (2005).

Importante ainda ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam sobre a necessidade de que perpassem todas as áreas de estudo as concepções sobre saúde ou sobre o que é saudável, valorização de hábitos e estilos de vida, atitudes perante as diferentes questões relativas à saúde, podendo esta postura educativa em saúde processar-se regularmente e de modo contextualizado no cotidiano da experiência escolar. Por outro lado, a pesquisa realizada por Pinto (2006) na qual 81 alunos do curso de Nutrição da Universidade Federal do Rio Grande do Norte elaboraram autobiografias alimentares, revela que a escola esteve praticamente ausente na construção do saber

científico sobre a nutrição e bons hábitos alimentares. Apenas uma aluna relatou ter se interessado pelo tema a partir do estímulo recebido na escola. Entretanto, segundo Costa (2001), a escola se apresenta como um espaço e um tempo privilegiados para promover a saúde, por ser um local onde muitas pessoas passam grande parte do seu tempo, vivem, aprendem e trabalham.

Alimentos do corpo, do afeto e da cultura

O estudo apresentado aqui foi desenvolvido na turma 3 (composta por 17 crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, e duas professoras) do turno vespertino, no terceiro bimestre de 2007. Este tema já permeava muitos momentos de discussão do grupo: quando íamos organizar um lanche coletivo e sempre preferíamos suco a refrigerantes; pão de queijo e salgadinhos de forno a frituras; quando as crianças traziam frutas no lanche e faziam questão de mostrar às professoras e aos colegas que aquele lanche era saudável. Com o início do 3º bimestre veio a eleição de um novo tema de pesquisa e a escolha foi por estudar os alimentos, talvez motivados por essas práticas e discussões presentes com muita freqüência na nossa sala, mesmo que informalmente.

O estudo iniciou com o resgate das ideias iniciais das crianças sobre o tema:

- Carne tem muita gordura, tem ferro e faz bem para a saúde;
- Carne faz bem para ficar forte;
- O almoço é muito bom para ficar forte;
- Verdura faz ficar forte como o super-homem;
- A parte boa da comida vai para o sangue e o bagaço vai para o cocô e o xixi;
- O feijão faz bem para saúde. Se não comer feijão fica fraco;
- A banana e o feijão são fortes e faz ter músculos gordos;
- Chocolate, bagana, balinha e chiclete não fazem bem para saúde;
- As folhas, arroz, peixe, macarrão, tomate e frutas fazem bem para a saúde;
- Também precisa beber água para matar a sede.

Como se pode perceber, as ideias iniciais das crianças dão pistas de que já possuíam muitas informações/conhecimentos acerca dessa temática. Algumas, ao que parece influenciadas pelo que as crianças ouvem em casa, de seus pais e/ou adultos com os quais convivem.

Krause e Mahan (1991, p. 234), referindo-se à teoria de Piaget, quanto ao desenvolvimento cognitivo da criança, em relação à alimentação e nutrição de crianças de 2 a 7 anos, traça o seguinte quadro:

Período de desenvolvimento	Características cognitivas	Relações com alimentação e nutrição
Pré-operações (2 a 7 anos)	Os processos de pensamento se tornam internalizados: são não sistemáticos e intuitivos. O uso de símbolos aumenta. O raciocínio é baseado em aparências e acontecimentos. A abordagem de classificação da criança é funcional e não sistêmica. O mundo da criança é visto egocentricamente.	A alimentação torna-se menos o centro de atenção e secundária ao crescimento social, da linguagem e cognitivo. O alimento é descrito pela cor, forma e quantidade, mas há apenas uma habilidade limitada de classificar o alimento em “grupos”. Os alimentos tendem a ser classificados como “gosto” e “não gosto”. Os alimentos podem ser identificados como “bom para você”, mas as razões são desconhecidas ou equivocadas

Em seguida partimos para o levantamento do que as crianças queriam aprender. Elas abordaram as seguintes questões:

- Qual o alimento que tem mais vitamina?
- Qual o alimento que faz ter músculos fortes?
- De onde vem o macarrão?
- Existe algum alimento que faz a gente ficar doente?
- Quais os cuidados que precisamos ter com os alimentos?
- Quais as vitaminas que existem, para que servem e em quais alimentos encontramos?

Diante desses questionamentos e indagações, elegemos os nossos objetivos de estudo, que foram os seguintes:

- Resgatar um pouco da história da alimentação;
- Formação de consciência para uma alimentação mais saudável;
- Identificar as origens dos alimentos;
- Compreender os procedimentos relacionados aos cuidados, conservação e higienização dos alimentos;
- Resgatar alimentos que fazem parte da nossa cultura;

- Vivenciar práticas de culinária e degustação;
- Vivenciar práticas de expressão corporal e artística, a partir desse tema.

Definidos os objetivos de estudo, partimos, então, para seleção de material na biblioteca, pedimos emprestado aos colegas professores, recorremos à coordenação e solicitamos aos pais. Assim, conseguimos organizar um bom acervo de material, como: livros, revistas, material da internet, filmes, cds, dvd's, receitas culinárias, folhetes de material de divulgação dos supermercados da cidade, etc.

Começamos por diagnosticar o alimento preferido por cada uma das crianças. Os alimentos citados foram muitos, com predominância para o macarrão, feijoada, purê, pizza... Em seguida montamos um gráfico com a ajuda das crianças para ver a freqüência com que os alimentos foram citados. Realizamos contagem e representamos com números.

Propiciamos uma discussão sobre o que era legal comer e o que não era. Ouvimos as crianças e percebemos o quanto elas têm consciência dos alimentos que fazem bem e dos que fazem mal para a saúde. Em seguida realizamos uma atividade em que as crianças representariam através de desenhos, de um lado, os alimentos que elas consideram que fazem bem para saúde, e de outro, os que não fazem bem.

Para que pudéssemos trabalhar a classificação dos alimentos, diferenciá-los, e ter uma noção, mesmo que muito primária, da quantidade de alimentos que um humano pode ingerir por dia, de acordo com a classe a que pertence cada alimento, trabalhamos a pirâmide alimentar. Nessa atividade as crianças colaram figuras de alimentos recortadas de folhetos de propaganda, de acordo com o espaço que ocupam na pirâmide. É importante ressaltar que a referida atividade teve mais um caráter classificatório dos alimentos, considerando que nessa idade o "alimento é descrito pela cor, forma e quantidade, mas há apenas uma habilidade limitada de classificar o alimento em "grupos" Krause e Mahan (1991, p. 234) e tendo em vista também que muitos profissionais da nutrição discordam da forma como está elaborada a pirâmide. Para estes, ela só tem sentido quando se trata de alimentos brutos, porém quando os alimentos se apresentam em preparações, não se pode, por exemplo, separar o leite do açúcar que contém o sorvete e na pirâmide alimentar, estes dois ingredientes pertencem a classes diferentes.

Para esta atividade, confeccionamos uma grande pirâmide com cartolina, fizemos as divisões, a saber: pães, cereais, arroz e massa; vegetais; frutas; leite, queijo e iogurte; carnes, feijões, ovos e nozes; gorduras, óleos e doces. Apresentamos-na para as crianças, nomeando sua divisão e pedindo para que oralmente, as crianças falassem quais alimentos elas consideravam que fazia parte de cada divisão. Colocamos a pirâmide alimentar na parede da sala, e durante a semana, fomos gradativamente, buscando no material que as crianças trouxeram, gravuras de alimentos que íamos classificando junto com elas e colando no local indicado na pirâmide, até que completá-la.

Com o objetivo de que as crianças pudessem conhecer como os homens se alimentavam nos primórdios da nossa história, lemos textos em forma de contação de história, narrando como estes obtinham alimentos, o que comiam, onde conseguiam seus alimentos. Essas narrativas também enfatizavam as mudanças ocorridas na alimentação do homem pré-histórico com a descoberta do fogo e mais tarde da cerâmica, período em que estes passaram a contar com panelas e vasilhas para suas preparações.

Ainda trabalhando a literatura, líamos diariamente, na hora da história, livros que contavam histórias de frutas, como a laranja, a uva, a tangerina, a jabuticaba, etc. Ao final, esses livros traziam sempre a receita de uma preparação com utilização da respectiva fruta. Aproveitamos e no dia que lemos o livro sobre a laranja, propusemos fazer um flameri de laranja. No dia seguinte as crianças acompanharam todo o processo de preparação, mas na hora da degustação, este não foi muito bem aceito pela maioria das crianças.

Depois de longas discussões sobre os vegetais, em especial as verduras e legumes, combinamos um banho de grude, em que as crianças puderam vivenciar a extração de diferentes tonalidades para tingir o grude que pintaria seus corpos. Da cenoura extraímos a cor laranja; da beterraba, o rosa escuro e do espinafre, o verde. Esta atividade tinha ainda como objetivo vivenciar o lúdico relacionando o tema de estudo e o prazer em desenvolver atividades criativas e instigantes para as crianças, uma vez que não temos como fugir de uma educação que considere o sujeito por inteiro, numa fusão corpo-alma-ludicidade. Enfim, uma educação "que considere o corpo como uma ligação homem-mundo, (...) presente na cultura, nas tradições, na natureza, no cosmos" Érica Verderi (www.programapostural.ccom.br).

Fizemos o grude misturando apenas a goma e a água, depois levamos o liquidificador para sala de aula e junto com as crianças, obtivemos cada uma das cores citadas, liquidificando a cenoura, a beterraba e o espinafre com água. Depois separamos em três bacias diferentes, o grude branco e o tingimos, misturando as cores obtidas. Atividades como esta, propiciam à criança o desenvolvimento de uma melhor consciência corporal, proporcionando relações mais elaboradas com seu próprio corpo e o de seus colegas.

Dando continuidade aos estudos sobre o tema alimentação, fizemos uma aula passeio a Escola Técnica de Jundiaí, uma escola agrícola do Rio Grande do Norte. Nosso objetivo era que as crianças vivenciassem um pouco da forma como se produz alimentos, em especial na horta, vissem a ordenha de uma vaca, além de outras coisas da vida rural que pudessem despertar o interesse das crianças. Este passeio foi extremamente produtivo e prazeroso. O ponto inicial da nossa visita foi a horta e as crianças ficaram encantadas ao visitá-la. Tiveram a oportunidade de colher cenouras, beterraba, pimentão, berinjela e alface. Na área livre da escola, deslumbraram-se com a beleza dos pavões e dos gansos, correram atrás das galinhas, identificaram seus ninhos com ovos. No curral, fizeram a ordenha de uma vaca, e puderam depois tomar o leite fresquinho.

Mostraram-se impressionados com o tamanho enorme dos porcos adultos e a beleza dos filhotes.

No dia seguinte ao do passeio, tínhamos duas atividades a cumprir: fazer um suco com algum dos vegetais que trouxemos da horta. Decidimos fazer suco de limão com beterraba e as crianças acompanharam na cozinha todo o processo de preparação desse suco. Mesmo que inicialmente algumas tenham resistindo a provar, todas se encorajaram e tomaram do suco. Muitas até repetiram várias vezes, foi uma grande festa.

A outra atividade era retomar tudo que vimos no dia anterior e produzir um texto coletivo. Nessa atividade todas as crianças participaram ativamente, relembrando com muito entusiasmo as experiências vividas. Veja a seguir o resultado dessa produção:

Durante nossas aulas tivemos a oportunidade de ouvir varias músicas que falavam de alimentos. Uma dessas músicas falava de sopa e na sua letra, perguntava: “o quê que tem na sopa do neném?”, e ia dizendo uma serie de alimentos. Essa música, em especial, chamou muita a atenção das crianças, e no transcorrer dos dias foi surgindo a ideia de fazermos uma sopa. Então começamos a perguntar para as crianças: “O que tem na sopa da turma 3?” E elas iam falando diversos alimentos. Até que decidimos realmente fazer uma culinária na qual prepararíamos uma deliciosa sopa. Fizemos no quadro, com a ajuda das crianças, uma lista do que elas queriam que tivesse na sopa. Foram escolhidos os seguintes ingredientes: cenoura, abóbora, coentro, cebola, batata, chuchu, tomate, macarrão e carne moída. Após o registro coletivo, fizemos uma atividade em que cada criança, individualmente, ia registrar a lista dos ingredientes escolhidos para a sopa. Percebemos que todas as crianças conseguiram fazer esse registro com auxílio da lista que foi registrada no quadro. Algumas conseguiram registrar todas as palavras, outras registraram a quantidade que conseguiram naquele momento.

Com a lista pronta, decidimos que iríamos juntos a um mercadinho comprar os ingredientes. Assim, escolhemos um mercadinho pequeno, onde as crianças pudessem transitar com mais segurança e ter mais liberdade para explorar os diversos alimentos e ajudar a escolhê-los. Esse dia foi muito especial. Foi interessante ver como as crianças se sentiam responsáveis em estar num mercado fazendo compras, e juntos escolhemos todos os nossos alimentos. Contendo no carrinho tudo que precisávamos, fomos ao caixa e todos viram o valor de cada alimento, o valor total, e fizemos uma breve discussão sobre se o dinheiro que tínhamos daria para pagar, se haveria troco, etc. Pagas nossas compras, voltamos todos muito felizes e com grandes expectativas para o dia seguinte, no qual, enfim, faríamos nossa sopa. Chegando na escola, fomos à cozinha lavar e guardar os alimentos. Discutimos com as crianças como deveríamos fazer para lavá-los, mostramos como é o jeito certo de lavar as mãos e porque devemos fazer isso. Lavamos juntos todos os alimentos, discutimos com as crianças como deveríamos colocar de molho os legumes frutas e folhas para matar as bactérias e germes. Pesquisando, descobrimos que poderíamos fazer para 1 litro de água, uma colher de sopa de água sanitária, colocar tudo de molho por 10 minutos, que ficaria

tudo limpinho, e assim fizemos juntos. Para fazer a sopa, decidimos convidar uma mãe da sala que é cozinheira, para que tivéssemos assegurado, mais uma vez, a participação dos pais nas atividades de sala. Nesse dia, fizemos uma breve roda, e fomos para a cozinha. Lá as crianças ganharam toquinhas de cozinheiro e todos vivenciaram o preparo da sopa, passo a passo.

Durante a pesquisa, tivemos uma aula em que nos dedicamos à discussão sobre os temperos. Perguntamos para as crianças se elas sabiam o que era e para que serviam. Depois dessa discussão, trouxemos em saquinho diversos tipos de temperos e na roda fomos passando para que elas pudessem cheirá-los. Percebemos expressões de prazer e de repulsa pelos cheiros. Após esse momento fizemos um painel onde colocamos os saquinhos com os temperos pendurados e seus respectivos nomes, para que sempre que quisessem pudessem novamente cheirá-los e identificá-los.

Durante as nossas descobertas, aprendemos que quanto mais colorida for uma refeição, mais nutritiva ela será, então trouxemos para a sala, imagens de diversos pratos prontos, todos bem coloridos, e todos juntos verificamos e discutimos sobre os alimentos que estavam presentes em cada prato. As crianças deram diversas sugestões sobre outros alimentos que poderiam ser acrescentados. A partir disso decidimos fazer uma atividade em que fosse dada a oportunidade das crianças montarem seus próprios pratos. Trouxemos uma atividade em que tinha somente a imagem de um prato vazio, e as crianças, com os conhecimentos que já haviam construído sobre a alimentação, desenharam os alimentos que achariam melhor para a constituição de um prato saudável. Foi muito legal perceber como elas detinham, com independência, essas noções. Os pratos saíram bem variados, com alimentos diversos e indispensáveis para nossa saúde, além de bem coloridos. Depois de desenharem íamos pedindo para que elas falassem sobre que alimentos colocaram em seus pratos e muito orgulhosas de suas produções, iam nos falando sobre o que fizeram. Montamos um painel na sala com as imagens dos pratos prontos que trouxemos e as produções das crianças, e a todo o momento esse espaço é visitado. Podemos presenciar as discussões das crianças sobre esse tema.

Outra atividade que merece destaque no nosso tema de pesquisa, foi a apresentação de um teatrinho de fantoches, trazido pela mãe de uma criança da turma, que é nutricionista. O teatrinho, apresentado por bolsistas e estagiárias do curso de nutrição, era animado pela presença de Magali (uma das atrizes que incorporava esse personagem da turma da Mônica) e contou com a presença de fantoches/alimentos como: a banana, o jerimum, a batata, o ovo, o sorvete, dentre outros, que iam se apresentando e falando se sua importância na alimentação. Todas as turmas foram convidadas a assistir e curtiram bastante a peça de teatro.

Como no início da pesquisa, as crianças demonstraram curiosidade em saber como se faz o macarrão, decidimos fazer uma culinária em que pudéssemos presenciar, desde o inicio, a produção da massa e depois o molho do macarrão. Procuramos saber entre os pais quem sabia fazer essa culinária e se habilitaria a nos ajudar. Assim, novamente

contamos com ajuda da mãe cozinheira, que foi em nossa sala para nos ensinar a fazer o macarrão. Antes de começar, lemos um texto para as crianças que falava da origem do macarrão, quem foram os povos que o inventou, e sobre a tradição dos molhos, principalmente do de tomate.

Trouxemos uma grande mesa para a sala e acompanhamos todo o preparo e transformação dos ingredientes numa enorme bola de massa. Depois a passagem de pequenas porções dessa massa no cilindro, para que ficasse bem fina. Nessa atividade de passar na máquina, participaram todas as crianças, girando a mão do cilindro e presenciando a massa ficar mais fina a cada passagem por ela. Depois essa massa era cortada e posta para secar num varal improvisado. As crianças se deslembraram com esse processo. Combinamos fazer dois tipos de molhos: um a bolonhesa e outro aos quatro queijos. Após o processo de fabricação do macarrão, este foi levado á cozinha para ser cozido e preparado os molhos e o momento tão esperado da degustação foi repleto de muito prazer pelas crianças e professoras. Foi muito lindo ver as crianças de boca cheia, lambuzados de molho e pedindo mais.

Outra atividade vivenciada durante essa pesquisa teve como objetivo aprender a maneira correta de se arrumar uma geladeira, (armazenar e conservar os alimentos). Nessa atividade, contamos com a ajuda de uma aluna-bolsista do curso de nutrição da UFRN. Construímos uma geladeira de cartolina, com as divisões do congelador, do refrigerador e das portas, simulando uma geladeira o mais próximo possível da forma real. Colamos em todas as partes da geladeira pedacinhos de velcro, aos quais iam ser fixados pelas crianças, alimentos diversos, também com velcro. A bolsista coordenou com a ajuda das professoras essa atividade. De início, com o objetivo de que as crianças identificassem os alimentos e não tivessem dúvidas na hora de escolher o local adequado para guardar na geladeira, mostramos todas as figuras dos alimentos e as crianças iam nomeando um a um. Em seguida fomos oferecendo, em média, três alimentos para cada criança e pedindo para que elas os colocassem na geladeira. Todas as crianças tiveram sua vez de participar e a geladeira ficou cheia. Com todos os alimentos 'guardados' na geladeira, era hora da bolsista fazer as orientações necessárias. Ela retomou cada parte da geladeira, falando sobre as características dos alimentos que deviam ser armazenados em cada parte. De posse dessas informações as próprias crianças foram identificando que alimentos deveriam ser deslocados de um espaço para outro da geladeira, procedendo dessa forma, sua rearrumação. No final víamos que as crianças conseguiram com segurança dizer onde guardar cada tipo de alimento, comparando com as geladeiras de suas casas, dizendo o que é feito igual ao que foi mostrado e o que é diferente, falando que quando chegassem em casa falariam sobre o que aprenderam para seus pais.

Para diagnosticarmos os alimentos que compõem a dimensão afetivo-cultural das crianças no campo da alimentação, preparamos uma atividade na qual os pais contariam para seus filhos a história de algum alimento ou prática alimentar que faz parte da história de sua família. Para nossa surpresa não apareceu nenhum alimento que faz parte dessa tradição alimentar, mas narrativas que davam pistas da importância que al-

gumas famílias dão ao ato de se reunir nos finais de semana para compartilhar o prazer de comer junto com os avós e demais membros da família.

Como forma de expressão e representação artística, propomos ao grupo a releitura de uma obra de arte. Contemplando a proposta triangular para o ensino de artes, proposto por Ana Mae Barbosa (1998): apreciação, contextualização e fazer artístico, levamos para sala várias obras de artes e a escolhida foi Natureza morta do pintor Paul Cézanne. Diante desta obra as crianças fizeram apreciação, cada uma dizendo o que percebia na obra, descrevendo as cores que o pintor usou, etc. Depois para contextualizá-la, lemos um pouco da biografia de Paul Cézanne, o que despertou bastante curiosidade nas crianças, em especial por este ter vivido em outro país e pelo fato dele ter pintado muito frutas, com destaque para maças. Por fim, as crianças vivenciaram o fazer artístico, realizando a releitura da obra, utilizando tinha guache de várias cores e pincéis, sobre papel branco. Montamos uma exposição em um dos murais da escola e convidamos as outras turmas para ir visitar. Na ocasião, as crianças/autoras explicaram para os visitantes, como tinham realizado a pintura, falaram um pouco sobre Paul Cézzane e responderam às perguntas feitas.

Conclusão

O trabalho realizado foi muito significativo para todo o grupo (crianças e professoras), no que diz respeito às atividades desenvolvidas em que estiveram presentes as três dimensões dos conteúdos propostos pelos PCNS: conceituais, procedimentais e atitudinais. No aspecto cognitivo destacamos a compreensão da necessidade de uma alimentação saudável; reconhecimento de uma refeição completa; classificação de alimentos; a importância dos cuidados com a higienização, conservação e preparo dos alimentos. Como conteúdos procedimentais, destacamos todas as atividades relacionadas às vivências culinárias, manipulação de alimentos, escolha de alimentos no supermercado, arrumação da geladeira, representação, releitura, etc. Ressaltamos ainda a formação de atitudes nas crianças, quanto a escolha de alimentos mais saudáveis, orientação e até críticas aos colegas que continuam trazendo pipos ou semelhantes para o lanche e o desejo manifestado por elas quanto a orientar seus pais em aspectos relacionados aos alimentos.

O tema alimentação permitiu-nos ainda, vivenciar atividades lúdicas, cantar, brincar, se lambuzar de grude, comer, viver... Algumas coisas que as crianças pontuaram que desejavam aprender, não foram trabalhadas com tanto rigor, levando em consideração a subjetividade apresentada por esses conteúdos, para crianças nessa faixa de idade, como por exemplo, as vitaminas.

Consideramos que os conteúdos e atividades trabalhados estavam de acordo com a capacidade de compreensão das crianças, garantindo a prazer da descoberta, o prazer de preparar a comida e comer juntos e sentir alegria, pois, como diz Fernando Pessoa, “feliz o homem (...) que come comida, que bebe bebida, e por isso tem alegria”.

VIDAS PARALELAS: VIDA, FORMAÇÃO E SAÚDE DE TRABALHADORES[53]

Vera Lucia Xavier Pinto
Sandra Nunes Monteiro
Luzia Vilma Delgado
Caio Fernando Xavier Pereira

Resumo

O Projeto "Vidas Paralelas: ação compartilhada nas áreas de saúde e cultura do trabalhador brasileiro" (PVP), surgiu dos movimentos sociais, nas discussões da Rede Escola Continental Saúde do Trabalhador. É coordenado pela Universidade de Brasília (UnB) e conta com financiamento e apoio dos Ministérios da Saúde (MS) e da Cultura (MinC). É uma ação de extensão que visa envolver a comunidade acadêmica em um trabalho de inclusão digital, formação de redes sociais e criação artística de trabalhadores brasileiros. Cada participante registra, por meio de um aparelho celular com câmera de vídeo cedido pelo projeto, suas vivências cotidianas, que são socializadas num site criado pela coordenação nacional do projeto, em formato de *blog*. O objetivo deste trabalho é mostrar como as ações do PVP foram desenvolvidas no Rio Grande do Norte e a importância da inclusão das narrativas de vida no projeto.

A referência teórico-metodológica utilizada foi Josso (2004), pois tomamos como norteadores do processo suas ideias sobre a (re)invenção de si e sobre a narrativa de vida como elemento de transformação de vivências em experiência. Todos os encontros foram gravados em DVD e em cada um deles o trabalhador realizava sua narrativa de vida e era provocado à reflexão pelo grupo. Ao final do processo este material será analisado e continuará sendo usado como elemento formador, tanto para estudantes de saúde, quanto para os próprios trabalhadores. Como resultados preliminares temos o fato do contar as histórias ter sido referido pelos trabalhadores como algo extrema-

53 Apresentado no IV CIPA – Congresso Internacional Sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (2010), São Paulo, Brasil.

mente importante para uma mudança de postura em relação à realidade, a (re)invenção de si e do nós, bem como um elemento extremamente agregador para o grupo.

Palavras-chave: Vidas Paralelas, Saúde do Trabalhador, Formação em Saúde

Objetivos

Geral

Mostrar como as ações do "Vidas Paralelas: ação compartilhada nas áreas de saúde e cultura do trabalhador brasileiro" (PVP) foram desenvolvidas no Rio Grande do Norte (RN) e a importância da inclusão das narrativas de vida no projeto.

Específicos

Dialogar sobre a importância de um olhar mais atento sobre a Saúde do Trabalhador. Refletir sobre a importância do sujeito em comunicação.

Apresentar o desenvolvimento do PVP no estado do RN.

Metodologia

O PVP nacional, é um projeto no qual se pretende desenvolver, simultaneamente, em 27 estados do Brasil. Cada trabalhador, de posse de um celular dotado de câmera fotográfica e gravador de vídeo, deverá registrar seu cotidiano e inseri-lo em um blog do Ministério da Cultura.

Era prevista a formação de uma rede de apoio, que mediaria todo o processo. No RN ela foi formada e participou de uma oficina para qualificar-se na condução dos trabalhadores para a postagem no blog, mediada por uma equipe do MinC.

A tentativa deste grupo foi reunir, conforme previa o projeto nacional, 24 categorias profissionais, sendo 12 formais e 12 informais. Foram reunidos 21 trabalhadores. Após a formação do grupo, ocorreu uma nova oficina, agora com a equipe do MinC e a rede de apoio, que juntos apoiaram os trabalhadores para conhecerem o blog e aprenderem a fazer suas postagens.

Oito encontros quinzenais ocorreram. A intenção dos encontros com os participantes do PVP era fomentar a reflexão sobre o necessário desenvolvimento de uma criticidade acerca das questões de saúde no ambiente de trabalho. A via era que esta reflexão brotasse a partir da expressão artística sobre a realidade vivida, com a finalidade de dar visibilidade à vida de trabalhadores interpretada por eles.

Nos encontros havia três momentos: O Café com Vida, no qual as narrativas de vida eram realizadas, seguidas da reflexão coletiva do grupo sobre elas, sendo todo o processo gravado em DVD; o Momento da Socialização das fotos e vídeos, quando os trabalhadores mostravam sua produção, enfocando prioritariamente os temas Saúde e Trabalho; e o Momento da Postagem, no laboratório de informática, quando eram colo-

cadas, no site criado para o projeto (HTTP://www.cultura.gov.br/vidasparalelas), as imagens registradas pelos trabalhadores nos quinze dias que antecediam cada encontro.

Vida, formação e saúde de trabalhadores

A Saúde do Trabalhador: uma das vias do PVP

A Política Nacional de Segurança e Saúde do Trabalhador, em sua versão de 2004, no item Diretrizes e Estratégias, aponta em seu capítulo VI para a Promoção de Agenda Integrada de Estudos e Pesquisas em Segurança e Saúde do Trabalhador.

Em 2005, Minayo e Lacaz apresentam questões cruciais na área de Saúde do Trabalhador: fragmentação e dispersão da produção científica da área, que prejudicam a importante colaboração que a academia poderia oferecer para fundamentar as necessidades dos agentes políticos, movimentos sociais, gestores e profissionais de saúde; e o enfraquecimento e pouca capacidade de pressão dos movimentos sociais e dos trabalhadores, evidenciando a falta de qualificação das demandas, diante dos desafios do momento presente do mundo do trabalho no Brasil.

As vivências de cada trabalhador em seus cenários de trabalho revelam especificidades que variam desde condições de infra-estrutura, de insalubridade, à exposição a estresse emocional. As ações de Vigilância em Saúde do Trabalhador (VST), na qualidade de uma práxis social transdisciplinar, devem pautar-se na organização de distintos atores em um processo heterodoxo e construtivista.

Destaca-se o momento histórico institucional vivido pelo Brasil nas últimas décadas e a constituição de redes de VST a partir de objetos priorizados em um campo de contradições entre a saúde e a produção como valores sociais. As descrições de intervenções na área de saúde do trabalhador e as análises das relações trabalho-saúde, geralmente restringem o encaminhamento de soluções dos agravos à saúde relacionados ao trabalho, à negociação entre trabalhadores, empresários e eventualmente representantes governamentais.

O Projeto Vidas Paralelas reúne trabalhadores de diversos segmentos para discutir as questões relacionadas ao trabalho, saúde e vida, e na rede de apoio também se encontram profissionais de diversas áreas (psicologia, educação, comunicação, enfermagem, nutrição, serviço social, etc.). Corroborando com este propósito, Minayo e Thedim-Costa, já em 1997, ressaltam a necessidade de abordagens interdisciplinares que contemplem e extrapolem a articulação de áreas de conhecimento habitualmente adscritas ao âmbito da saúde.

As condições de trabalho afetam o bem estar do indivíduo e indiretamente a qualidade de seu trabalho. Podem-se citar condições como desconforto térmico, umidade elevada e ruído excessivo. Quanto aos condicionantes técnico-organizacionais que afetam o desenvolvimento do trabalho algumas pesquisas apontam a sobrecarga de

trabalho, gerada particularmente pelo número reduzido de operadores. A lógica taylorista-fordista de organização do trabalho justificou, principalmente, as lutas pela manutenção da saúde física nas situações de trabalho e a exigência de maior regulamentação das condições laborais por parte do Estado. No caso brasileiro, essa regulamentação se deu de forma lenta e gradativa, respeitando certo caráter de maior ou menor visibilidade dos agravos sofridos pelos trabalhadores.

A atividade real dos trabalhadores significa a mobilização de suas representações mentais, de suas estratégias operatórias e das suas competências. Vale dizer: no trabalho, os sujeitos transformam, elaboram suas vivências e constroem uma análise mais precisa e aprofundada da organização laboral, identificando o trabalho como lugar de produção de significações psíquicas e construção de relações sociais. No trabalho em especial numa Unidade de Alimentação e Nutrição o ritmo ditado para a eficiência recai sobre o ritmo excessivo na execução das tarefas, em função dos horários de distribuição das refeições e a ausência de pausas para recuperação do desgaste.

Determinados problemas de saúde, como por exemplo, os de saúde mental e psicossomáticos, as lesões por esforços repetitivos, os acidentes de trabalho, compõem um conjunto de preocupações relacionadas à prevenção dos mesmos. Para tanto, faz-se necessária a elaboração de estratégias para replanejamento do trabalho. Tais ações podem ser apoiadas em referenciais teórico-metodológicos, e focar as diferentes categoriais de trabalhadores. Leny Sato (2002) relata que replanejamento seria o modo através do qual o cotidiano no local de trabalho pode ser publicamente modificado. Para que ocorra este pressuposto, é necessário o conhecimento sobre o que é o local de trabalho (quais são seus elementos, como ele é construído, qual o papel das pessoas; e o modo como ele é organizado politicamente). A organização destas informações, a realização de assistência, e a fiscalização do ambiente de trabalho e municipalização, são imprescindíveis para a efetivação da Vigilância em Saúde do Trabalhador. Inclui-se para esta última, ações como o atendimento em vigilância em saúde e nutrição e a determinação do perfil de morbimortalidade dos trabalhadores de cada Estado, desencadeando a articulação entre instituições que possuem interface neste campo (empresas, Universidades, Sindicatos, Organizações não Governamentais, entre outras).

Surge então a partir daí os processos discursivos para negociação da reorganização dos processos de saúde e de trabalho.

Segundo o preconizado na Rede Humaniza SUS, “a Saúde do Trabalhador é uma área técnica da Saúde Pública que busca intervir na relação entre o sistema produtivo e a saúde, de forma integrada com outras ciências da saúde, que visa à preservação da saúde dos trabalhadores, com uma visão de prevenção, curativa, reabilitação de função e readaptação profissional”.

Neste sentido algumas doenças do trabalho são mais ocorrentes, entre estas, as lesões por esforços repetitivos (LER) ou distúrbios osteomusculares relacionados ao tra-

balho (DORT), envolvendo cuidados multidisciplinares. Álvares e Lima (2010) investigaram que pacientes que apresentavam diagnósticos de distúrbios relacionados à sobrecarga de trabalho, possuíam muitas vezes também o diagnóstico de fibromialgia. Dentre os pacientes portadores de fibromialgia de origem traumática, o trabalho representou 77,9% entre os fatores etiológicos.

As mudanças recentemente introduzidas no mundo do trabalho, sobretudo as inovações tecnológicas, trouxeram grandes alterações no modo de trabalhar e, consequentemente, de adoecer dos trabalhadores. Observa-se uma tendência à multiplicação de transtornos mentais, de doenças crônicas não transmissíveis como a hipertensão, mas também de problemas essencialmente físicos.

Projetos governamentais de ações integradas como o Vidas Paralelas, atenta para esta realidade e viabiliza o conhecimento das condições de saúde e de trabalho em diversas categorias de trabalhadoras e de trabalhadores, tecendo um viés nas políticas públicas e sindicais que permeiem um ambiente mais saudável e de maior exercício da cidadania.

Esse tem sido um propósito deste projeto: fazer dialogar diferentes categorias na tentativa de desenhar um novo caminho para as questões que permeiam o trabalho e a saúde. Para tanto, é imprescindível colocar o sujeito em lugar de destaque; ver como vive, pensa e sente o trabalhador brasileiro por meio do seu olhar e aquecer as possibilidades de comunicação entre aqueles que labutam em diferentes categorias.

A comunicação: um caminho sempre (e ainda) em construção

O ser humano é, antes de qualquer coisa, um animal sociável por natureza. Desde seus primeiros momentos, em que depende de sua mãe para suprir suas necessidades mais básicas, até o fim da vida, constituindo a sociabilidade enquanto um elemento que contribui para a integridade mental e moral do sujeito. Essa sociabilidade se materializa na organização social, que se desenvolveu a partir dos grupos primitivos, tornando-se cada vez mais complexa, abarcando diferentes papéis sociais e divisões de trabalhos mais organizadas. Junto com esse desenvolvimento dos grupos sociais foi surgindo a necessidade de uma construção simbólica que abarcasse também esses novos aspectos da realidade dos homens, e é nesse contexto que se desenvolve a linguagem. A construção teórica marxista afirma que a linguagem é um produto da sociedade a partir de uma demanda oriunda de sua complexificação e da divisão de trabalho, o que criou a necessidade de uma comunicação mais estreita (LURIA, 1986).

A linguagem e a comunicação são, portanto, importantes ferramentas através das quais se constituem as construções simbólicas necessárias para a organização social, as relações de poder e o relacionamento intersubjetivo. A linguagem é um elemento constitutivo do homem enquanto tal. Vygotski considera que a principal diferença entre os homens e os demais animais “é a significação, ou seja, a criação e o emprego dos signos” (VYGOTSKI, 1995, p. 84).

O homem necessita da linguagem para a construção de sua identidade social, processo que se inicia com o nascimento, quando dos primeiros contatos do novo ser humano com o contexto histórico no qual está inserido, com suas normas de conduta, com a assimilação dos papéis sociais, das relações de poder, das instituições e demais construções simbólicas. Todo esse processo de comunicação e socialização, baseado na linguagem, constrói o ser humano enquanto figura social e histórica, e é por isso que a comunicação é tão importante para o homem, a ponto de ser algo do qual ele não pode prescindir. Afirma-se que "é impossível não comunicar", pois mesmo quando alguém deliberadamente não quer estabelecer uma comunicação, essa atitude é recebida e interpretada por outros como uma mensagem. Mesmo calado o homem está comunicando algo (WATZLAWICK, 1967 apud STREY, 1998, p. 118).

Quando duas pessoas se comunicam, há uma ligação entre essas subjetividades e essas consciências. A despeito da existência, em um discurso, de um sujeito que fala, de uma subjetividade que produz um conteúdo, é no processo intersubjetivo da interpretação que se consuma a comunicação. Para o estabelecimento dessa conexão intersubjetiva os sujeitos do processo devem compartilhar uma bagagem de significação. São convenções simbólicas que variam conforme o contexto histórico, a classe social, o ambiente em que se dá a comunicação etc. Variam também conforme as relações de poder e status entre os interlocutores.

A comunicação e a linguagem estão necessariamente impregnadas pelo contexto em que foram produzidas. Ao comunicar, o locutor interpreta o mundo ao seu redor e produz uma fala que imprime sua visão da realidade. Toda fala é produto e registro de um processo histórico. É, portanto, através da comunicação, da fala, que podemos compreender, ou pelo menos nos aproximar, de uma subjetividade alheia, constituída ao longo de anos a partir de tantos fatores externos e internos. É assim que podemos vislumbrar um mundo totalmente diferente do que estamos habituados, a partir de uma ótica que é surpreendente e paradoxalmente tão distante e próxima da nossa. É apenas buscando compreender a visão do próximo que podemos entender os meandros da sociedade em que vivemos, as visões daqueles que a constituem e os valores que a sustentam.

É essa a lógica que afirma a luta pela democratização do processo de comunicação, visando atingir uma verdadeira comunicação e cultura de massa: criada pelo povo e voltada para ele. Aos poucos as evoluções tecnológicas respaldadas pelo processo de inclusão vão possibilitando que isso se torne realidade. É uma brecha que possibilita um caminho alternativo na comunicação de massa. Um caminho que não passa por gigantescos oligopólios que detém toda a produção simbólica e disseminação da informação nas mãos de uns poucos, moldando a opinião pública. Estamos diante da possibilidade da construção de uma nova comunicação. Já podemos não só assistir no telejornal sobre um conflito de manifestantes com a polícia, mas sim sabermos como os manifestantes relatam o acontecido, inclusive com acesso a registros visuais produzido pelos próprios.

A mediação da produção simbólica é a próxima grande barreira a ser superada. Aos poucos a lógica de consumo desses bens culturais vai sendo alterada e não são mais as grandes empresas da mídia que decidem o que interessa ao seu público. Ainda há um grande caminho a ser percorrido, culminando no despertar da consciência do poder do cidadão.

O passo mais importante nesse processo é dar voz a quem nunca a teve. E quando isso acontecer, essas vozes nunca mais irão calar. Esse processo de dar voz ao dono da voz é o que pretende o PVP.

O PVP no RN: vias-vidas que se cruzaram.

O Projeto "Vidas Paralelas: ação compartilhada nas áreas de saúde e cultura do trabalhador brasileiro" (PVP), surgiu dos movimentos sociais, nas discussões da Rede Escola Continental Saúde do Trabalhador. É coordenado pela Universidade de Brasília (UnB) e conta com financiamento e apoio dos Ministérios da Saúde e da Cultura. A intenção é inseri-lo em 27 estados brasileiros.

O PVP começou a se esboçar no RN, tomar a forma que hoje apresenta (e que certamente é ainda provisória) quando um grupo, a chamada Rede de Apoio, formada por representantes de várias entidades, como o CEREST- Caicó/RN, CEREST – Estadual, SMS/ Vigilância Sanitária, Ponto de Cultura Sons da Vila, UFRN, PREV-DORT, 6ª URSAP, ANEPS se reuniu inúmeras vezes na tentativa de realizar contatos com trabalhadores informais e com as centrais sindicais.

Foi grande o esforço realizado para a formação do grupo de trabalhadores que deveria contar com 24 integrantes, 12 do setor formal e 12 do setor informal. Cada trabalhador informal veio a nós antes por uma lembrança, uma ideia, uma referência. Cada um nessas reuniões lembrava de alguém que viu nas ruas vendendo, realizando entregas, fazendo coisas ou representando alguma associação. Assim, com lembranças, contatos e delicadeza esse grupo foi sendo desenhado. O grupo dos trabalhadores formais foi surgindo através dos contatos com as centrais sindicais. Quando sentíamos dificuldades de comunicação, partíamos para a negociação com os sindicatos, e enfim tínhamos os nomes. Nós contávamos, então, com a participação de representantes de 21 categorias profissionais (barman, costureira, ambulante, reciclador, bancário, pescador, petroleiro, cobrador, carteiro, motoboy, marceneiro, motorista, trabalhadora do sexo, trabalhadora rural, artesã, artista popular, garimpeiro, técnico de enfermagem, manicure, artista de rua, e comerciário).

Em maio de 2009, esta rede de apoio do PVP esteve presente na 2ª Plenária da RECST – Rede Escola Continental em Saúde do Trabalhador. Nesse evento foi apresentado o Projeto Vidas Paralelas e em seguida realizada a I Oficina de Capacitação com os trabalhadores.

Aqueles nomes que representavam categorias viraram pessoas, rostos. Vimos então pela primeira vez aquelas pessoas das quais tanto falávamos, cujos nomes havíamos anotado tantas vezes. Naquele momento nos conhecemos melhor, aprendemos um pouco mais sobre o site do PVP. Alguns tiveram naquela hora o primeiro contato com computadores. Ali, naqueles dias, foram estabelecidos os vínculos que trazem muitos de nós até aqui. Cada um ganharia um celular para registrar seu cotidiano. Enquanto esperávamos a vinda dos celulares de Brasília, resolvemos realizar os encontros para que o grupo não se dispersasse.

Como nosso grupo ainda não podia registrar seu cotidiano para postar no site, fizemos outras atividades, como a aprendizagem de como realizar as postagens, de elaboração de imagens, como a participação de um jornalista como convidado, que a partir de então se integrou ao grupo como representante da ANVISA. Também ali nossos laços se estreitaram, pelo conhecimento mútuo, conhecimento de si e do outro, do repensar a relação que há entre a história individual e a coletiva, o que foi proporcionado pela introdução da estratégia de cada um contar sua história de vida nos encontros que realizávamos.

A este momento chamamos Café com Vida, porque tomávamos café da manhã juntos e logo em seguida em roda, nomesmo ambiente, sentávamos para ouvir uns aos outros com suas histórias. Foi uma estratégia adotada pelo PVP-RN que floresceu e serviu de modelo para a coordenação nacional integrar essa metodologia em todo o Brasil, conforme foi proposto no projeto PVP-2010.

Quando chegaram os celulares continuamos nossas reuniões quinzenais, que aconteciam aos sábados, mas agora, pela manhã, ouvíamos as histórias de vida dos trabalhadores e à tarde discutíamos as produções realizadas. No laboratório de informática, os trabalhadores faziam as postagens das imagens que registravam durante os quinze dias que antecediam o encontro de sábado.

O PVP, mais que uma ação de extensão, é também pesquisa, porque quer conhecer como pensa, cria e vive o trabalhador e para a partir daí repensar as políticas públicas. E é também formação, no momento que pretende apoiar os participantes no desenvolvimento da criticidade e da reflexividade em relação às suas condições de vida, saúde e trabalho.

Se o PVP é também formação, nos propusemos a repensar que formação, nós do PVPRN queríamos realizar. E ousamos uma proposta de formação distinta daquela que nossa sociedade, desde os finais do século XVIII, estabeleceu: um modelo de aprendizagem baseado na lógica de que há um tempo de formar distinto do tempo de agir, o que consequentemente gera a ideia de que há espaços de formação e espaços de ação. Por isso, para nós do PVP-RN, a utilização das narrativas de vida nos encontros foi a via que nos permitiu abraçar uma nova epistemologia da formação. O PVP nos deu a oportunidade de fazermos nossas as palavras de Nóvoa (2004), que nos lembra que o adulto

deve assumir sua própria formação a partir de uma análise do vivido. Mais que palavras, o PVP tem sido atitudes em direção a este caminho.

Neste caminhar, neste simples e complexo ato de contar a vida e de dialogar sobre o viver dos trabalhadores a tomada de consciência foi assumindo um caráter emancipatório, não somente para a pessoa que contava, mas pela possibilidade de emanciparmo-nos como grupo, como sociedade, que brotava pelo sentido que atribuíamos ao vivido e às informações exteriores. Percebíamos, paulatinamente, que um mais um, pode ser menos que dois ou mais que dois. Tudo dependia da força que tem cada interação. E no nosso grupo o todo foi maior que a soma das partes, porque superamos as individualidades e nos constituímos como um verdadeiro grupo e não um simples agrupamento de pessoas.

O PVP-RN quis ser formação política sim, e não tão somente informação, porque nenhuma informação tem significado isoladamente, sendo necessário, para a compreensão, que a pessoa integre e signifique a informação a um outro saber. Acreditamos, como Finger (1988), que o saber exterior à pessoa não responsabiliza e até desresponsabiliza.

Usamos a metodologia das histórias de vida pelo fato deste saber gerado não ser só reflexivo ou histórico, mas, essencialmente, formador. A intenção não era, ou é, adentrar pela psicologia, mas pela formação. No PVP-RN "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).

As narrativas de vida foram como uma alavanca para o despertar de uma nova vivência, nos campos pessoal e profissional, porque o passado que recordamos é ao mesmo tempo individual e social. Os passos que inciamos com as histórias dos trabalhadores perseguiam o encontro com aqueles mesmos passos trilhados pela professora Passeggi (2000) ao trabalhar com profissionais da educação: ao contar sua história cada trabalhador ajudava todos e cada um desenvolver a tomada de consciência de si e do seu fazer; a conscientização dos papéis sociais e da sua ação no trabalho e finalmente o da responsabilização pelo processo permanente de sua autoformação e da formação do outro.

É fácil constatar 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). O que foi ouvido por nós passou a ser fonte de novos saberes sobre o mundo social.

O pensamento complexo é uma via de religação de tudo que foi fragmentado na construção da ciência desde o século XVII. O PVP, mais uma vez, trouxe uma proposta inovadora a esse respeito, que foi conhecer a realidade dos trabalhadores pela via da sensibilidade criativa.

Entendemos nós, do PVP-RN, que há uma necessidade de instaurar a reforma do pensamento, defendida por Edgar Morin, que em seus escritos tem nos mostrado a necessidade de reaprendermos a lidar com o conhecimento, e adquirirmos a habilidade de religar saberes que foram construídos sob a égide da fragmentação.

Na UFRN, a formação inicial dos profissionais de saúde também tem se transformado, e esforços tem sido realizados na busca de caminhos para romper com o modelo de aquisição de conhecimento, até então, nesta área, inteiramente pautado no paradigma cartesiano, a partir do qual se estudou a saúde e a doença. Os estudantes que participam do PVP estão tendo a oportunidade de aprender por outras vias.

Há, naqueles que aqui desenvolvem o projeto, o desejo de construir modelos baseados em inspirações ético-estéticas, sabendo que o conhecimento científico não tem apresentado respostas únicas e suficientes. Que o tecnicismo e cientificismo garantiram a resolução de alguns dos nossos problemas, mas nos criaram outros às vezes até mais difíceis de solucionar. Não aceitamos que é necessário fragmentar para conhecer e que é possível atuar em saúde prescindindo das humanidades.

Mas que isso, no PVP-RN queremos desenvolver uma formação que seja capaz de articular racionalidade científica, prática reflexiva e sensibilidade. De lançar sobre a saúde humana um olhar capaz de entender razão e sensibilidade como duas faces de uma mesma moeda, como um importante elemento de negociação nesta complexa atividade que é educar para um bem viver, por isso valoramos a estética existencial, e foi fascinante poder ver como cada trabalhador foi fazendo do seu viver uma obra de arte, o que nos lança em conjunto a empreitada esperançosa de construir políticas de saúde do trabalhador que promovam um cotidiano melhor, mais ético e estético.

Resultados preliminares

O trabalho de pesquisa-formação com estes trabalhadores está apenas iniciando, no entanto, os trabalhadores referirem-se positivamente ao fato de terem sido levados a refletir sobre suas vidas, como o motorista, que se dizendo feliz, valorizado, afirma: “Eu vou comemorar quando chegar hoje em Caicó. Consegui relembrar um pouco do que eu fui e do que eu sou hoje, entendeu? Eu estou me vendo como o antes e o depois”.

Barreto, o motoboy, afirma, por sua vez, que “foi excelente, agora eu estou até emocionado que voltou aquela coisa do passado, tá tudo tão voltando, tá borbulhando e tá sendo bom. É como se a gente tivesse tirado algum peso, alguma coisa assim, voltando a realidade”.

Seu, Eliomar, um vendedor ambulante, afirma: “eu agradeço essa oportunidade que me foi dada de alguém estar me ouvindo. Porque é muito difícil de alguém parar para escutar, prestar atenção, às vezes você está conversando, contando sua história e as pessoas sempre puxam outra conversa outra coisa, e aqui não, tudo mundo me ouviu, é muito importante para mim”. Ricardo, o enfermeiro, fala da riqueza das trocas

quando afirma: “Todo mundo ficou com água na boca aqui com o pescador, com a raia do tamanho da sala, então a gente fica imaginando aquela raia, quer dizer... e várias pessoas tem suas profissões, então agora vai ser melhor...”.

Djeane, a bordadeira conta que “Está sendo muito gratificante, muito importante para mim porque eu estou passando para vocês como é o trabalho das bordadeiras, não só o meu, mas de bordadeiras mais antigas que tem muito mais história para contar do que eu. Então assim, está sendo muito bom, muito gratificante participar”.

O diálogo estabelecido entre os trabalhadores foi construindo um mundo no qual a vida de um toca a do outro. Da Paz, se refere às dificuldades do profissional noturno tomando também como as suas: “A vulnerabilidade que a gente enfrenta. Os preconceitos. Tem muita coisa em comum mesmo, e a gente conseguir seguir em frente com dignidade. É difícil ser digno hoje em dia”. A ativista, antes profissional do sexo, afirma ainda que “no que vai acontecendo as coisas a gente vai se sentindo principalmente protagonista, se sentir protagonista é o mais importante, você se sentir o dono da situação ali. Cada um aqui, né? O pescado ali se sente o dono da situação como pescador, eu me sinto a dona da situação como profissional do sexo, e assim sucessivamente...”.

Sabemos que somente contar uma vida não resulta 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). Estamos no PVP no primeiro momento, no qual o dono da voz é o trabalhador. Sua vida agora teve destaque e é a partir dela que todos, juntos, vamos (re)descobrindo que temos muito ainda o que contar e transformar. Muitos projetos de vida a caminhar em vias, agora, mais que paralelas.

¿Es desde niño que se aprende? Promoción de la alimentación saludable en la educación infantil[54]

Vera Lucia Xavier Pinto
Maria de Fátima Araújo
Michelle Medeiros
Ingrid Wilza Leal Bezerra

Resumen

Conocedor de la necesidad de fomentar el trabajo de educación alimentaría y nutricional en el espacio escolar, el Gobierno Federal brasileño, a través del decreto 1010, de 2006, instituyó las directrices para la Promoción de la Alimentación Saludable en las Escuelas. Es iniciativa de los Ministerios de la Salud y Educación y ratifica el compromiso brasileño con las directrices de la Estrategia Mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud, recomendada por la Organización Mundial de la Salud. La investigación fue realizada en el Núcleo de Educación de la Infancia, escuela de aplicación de la Universidad Federal del Río Grande del Norte. Objetivamos Investigar el perfil alimentario y nutricional de educadores y alumnos y buscar, colectivamente, el desarrollo de estrategias para la mejoría de la alimentación y nutrición y del trabajo pedagógico en relación a esas temáticas. La metodología constó de la medición del peso y altura de los sujetos; observación, registro fotográfico, entrevistas, relatos autobiográficos, sesiones dialógicas con padres y profesores y registro alimentar de 24 horas. Hubo análisis cuantitativas y cualitativas. Los resultados confirmaron la tendencia al sobrepeso y obesidad. Las fiambreras contenían prioritariamente alimentos industrializados con acondicionamiento inadecuado. La familia influenció prioritariamente el comportamiento alimentario, pero la escuela puede auxiliar en su construcción por medio de actividades pedagógicas. Las sesiones dialógicas se revelaron importantes para buscar soluciones de los problemas de la comunidad escolar, que realizó modificaciones posteriores, como

54 Trabajo presentado en I Congresso Internacional Comer En La Escuela por el apoyo concedido por la CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior) a esa investigadora, que en 2012 realiza estancia postdoctoral en España, financiada por esa agencia.

adhesión al PNAE - Programa Nacional de Alimentación Escolar, creación de una cocina experimental, organización de una Unidad de Alimentación y Nutrición, formación de personal, y toda una movilización para adopción de una pedagogía con intención de pensar el comer y el nutrir. Pudimos concluir que nuestra iniciativa de acoger al desafío lanzado por el decreto 1010 y el intento de movilizar esfuerzos para ponerlo en práctica escogiendo como lócus de la investigación una escuela de educación infantil, con las peculiaridades que este espacio comporta, trajo resultados significativos para la Educación Nutricional como área del conocimiento y para la adquisición de informaciones sobre los entrabes y posibilidades encontrados para la divulgación de la alimentación saludable en las escuelas, posibilitando a partir de esta experiencia un mejor enfrentamiento de estos mismos problemas en otros niveles de educación y/o en otros espacios de educación formal.

Palabras chave: Decreto 1010, Educación Alimentaria y Nutricional, Educación Infantil.

Introducción

Consciente de la necesidad de estimular el trabajo de educación alimentario y nutricional en el espacio escolar el Gobierno Federal de Brasil, por medio del decreto 1010, instituyó las directrices para la promoción de la alimentación saludable en las escuelas, con el fin de favorecer el desarrollo de acciones que puedan promover y garantizar la adopción de prácticas alimentarias más saludables en el ambiente escolar (BRASIL, 2006). Ese reglamento define algunos de los ejes primordiales: (I) acciones de educación alimentaria y nutricional, considerando los hábitos alimenticios como expresión de las manifestaciones regionales y nacionales; (II) estímulo a la producción de huertos escolares para la realización de actividades con los alumnos y utilización de los alimentos producidos en la alimentación ofrecida en la escuela; (III) estímulo a la implantación de las buenas prácticas de manipulación de alimentos en locales de producción y suministro de las comidas en ámbito colectivo, las unidades de alimentación y nutrición en las escuelas; (IV) restricción al comercio y a la promoción comercial en el ámbito escolar de alimentos y preparaciones con altos niveles de grasas saturada, grasas *trans*, azúcares libres y sal e incentivo al consumo de frutas, legumbres y verduras; y (V) monitorización de la situación nutricional de los escolares.

La publicación de ese documento por los Ministerios afirma el compromiso brasileño con las directrices de la *Estrategia Mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud*, de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Resaltamos además que la promoción de la alimentación saludable, en conformidad con el Guía Alimentario para la población brasileña (BRASIL, 2005), tiene como presupuestos la ampliación y el fomento a la autonomía decisoria de los individuos y grupos, los cuales pueden ser favorecidos por el acceso a la información acerca de la elección y adopción de prácticas alimenticias saludables, gradualmente construidas desde la primera infancia, comportando valores

culturales, sociales, afectivos, emocionales y comportamentales, por lo tanto, en carácter más amplios que solamente el subsidio de informaciones nutricionales.

Para Santos (2005), ayudar a los individuos y grupos para la tomada de decisiones exige más que la lógica tradicional de la educación basada en la transmisión, centrada en los contenidos y en la construcción de mensajes coherentes y aparentemente adecuadas. En esta perspectiva, el desarrollo de actividades en el ámbito escolar que investigasen, repensasen acerca de conceptos previamente construidos y prácticas alimenticias de los individuos fue la intención de este trabajo. Elegimos la escuela donde actuar por su relevante papel en el proceso del desarrollo infantil, definido por un conjunto de principios teóricos a partir de los cuales son estructuradas las actividades curriculares: el infante es un ser histórico-concreto con características, sensibilidad y lógicas propias; el desarrollo infantil – en todos sus aspectos - es un proceso construido internamente, por medio de experiencias, interacciones y acciones significativas de los niños.

En este trabajo, intentamos conocer y dialogar por caminos que posibilitasen soluciones para los problemas enfrentados por la comunidad escolar del estudio, envolviendo alumnos, profesores, funcionarios y familias. De esta manera, esperamos haber contribuido para el avance del conocimiento relativo a la educación alimentaria y nutricional en el ámbito escolar, contribuyendo así para la mejoría de las condiciones de salud de la población.

Metodología

La investigación que realizamos fue norteada por las ideas de la complejidad, que tiene como ideal el enlace entre las ciencias naturales y las ciencias del humano. Investigadores de diversas áreas trabajaran con el objetivo de “tocar” de modo más abarcador posible la realidad que nos interesaba conocer y, quizás, modificar.

Cuanto a los fines, podemos decir que fue una investigación interventora, que “es aquella cuyo el principal objetivo es interferir en la realidad estudiada para modificarla” (TOBAR; YALOUR, 2001, p. 71, traducción libre), una vez que deseamos no solamente lanzar una propuesta de solución de problemas, pero apoyar el espacio escolar en su resolución, efectivamente y participativamente.

Cuanto a los medios, tomamos la definición de Michel Thiollent (2008) de investigación-acción y la utilizamos como parámetro para nuestra investigación, una vez que reconocemos que había un problema a ser estudiado y que nosotros, investigadores, deberíamos jugar un papel activo en la realidad observada. Además, en consonancia con el concepto de investigación-acción, deseamos que las herramientas y los modelos de solución de problemas surgiesen a partir de la estrategia de problematización. La comunidad escolar fue convocada para discutir los resultados, volviéndose protagonista en la resolución de los problemas que afectaban aquel espacio de educación.

La metodología fue diversificada incluyendo la medición del peso y estatura de los sujetos; observación y registro fotográfico de las fiambreras; entrevistas semidirigidas y narrativas autobiográficas; utilización de la *Escala de Envolvimento da Criança;* aplicación del cuestionario de frecuencia de consumo de alimentos (QFA); registro de 24 horas; realización de sesiones dialógicas con padres e profesores. Hicimos análisis cuantitativos y cualitativos de acuerdo con la necesidad de cada una de las metodologías utilizadas. El proyecto fue aprobado por el *Comitê de Ética em Pesquisa* (CEP) de la UFRN.

El espacio de realización de la investigación fue el NEI, una escuela pública fundada en 1979, vinculada a la UFRN, como una unidad suplementaria de esta universidad. Su cuerpo docente en 2007 (año del inicio de la investigación) estaba constituido por 32 profesores que, en aquel año, atendían a 255 alumnos distribuidos en los turnos matutino y vespertino. La escuela objetiva la atención los niños de la educación infantil, desarrollando acciones de enseñanza, investigación y extensión y atiende una clientela formada por niños en la franja etária de dos años y medio a seis años y once meses de edad.

Resultados y discusiones

El trabajo investigativo en el ámbito de la educación infantil, a pesar de los significativos avances y contribuciones de investigación en esta área – Corsaro (2009), Cruz (2008), Müller e Carvalho (2010; 2009), Pino (2005) y Sarmento (2008, 2007, 2005, 1997) entre otros - es, todavía, en nuestra sociedad, una propuesta en construcción, presentando muchos desafíos para el investigador que desea romper con la concepción y representación del niño como un ser incompleto, imperfecto e invisible, volviéndole sujeto-actor del proceso investigativo y poniendo su palabra en el discurso social.

En este campo investigativo, Ferreira (2008, p. 153) insiste en la noción de reflexividad del punto de vista del investigador para cuestionar las “prácticas de investigación y los procesos de producción del conocimiento” en/acerca de la infancia. La reflexividad fue el eje guía de la investigación, exigiendo de los investigadores un ejercicio constante de reflexión acerca de sus hallazgos, su interpretación y tratamiento. Adentrar en el universo de una institución de educación infantil exigió cautela y respecto. Algunos objetivos iniciales fueron reformulados debido a las demandas particulares del tiempo -espacio y deseo de envolvimiento.

Hubo escasa participación de los padres en relación a la devolución de los cuestionarios y participación en las reuniones, lo que dificultó o inviabilizó algunas recolecciones de datos. Así mismo, con el apoyo de los profesores, funcionarios, coordinación, alumnos y con el rediseño de algunas estrategias, la investigación siguió su curso.

Los resultados que presentamos a partir de aquí hablan de las influencias en la formación de los hábitos alimenticios, de los riesgos alimenticios a los cuales están expuestos los infantes, del estado nutricional de los profesores y alumnos, de la experiencia con la educación y nutrición inclusiva, de la transversalidad del tema de la alimentación

en la formación del ser y, por fin, de las experiencias de transformación ocurridas en la escuela y en la vida de las personas que la construyen cotidianamente.

De las instituciones formadoras de las conductas alimentarias

Cuanto a las instituciones que influyen en los hábitos alimenticios de los profesores del NEI, iglesia y escuela no fueron referidas como formadoras. Esa observación no niega el papel de la escuela en la formación del hábito y, por consiguiente, de la conducta alimentaria, pero revela una posible fragilidad en lo que se refiere al trabajo pedagógico en las clases envolviendo en tema de la alimentación.

La familia, por su vez, fue la institución que influyó de manera más expresiva todos los componentes de la conducta alimentaria – cognitivo, situacional y afectivo. Fue un elemento relevante en la "vida alimentaria" de las profesoras, siendo puesta en relieve en muchos relatos. Ella fue apuntada como elemento-clave no solamente para la supervivencia de los individuos, pero para la protección y para la socialización de sus componentes, transmisión de la cultura, del capital económico, y de las relaciones de género y de solidaridad entre las generaciones (CARVALHO; ALMEIDA, 2003). La familia fue citada como primordial en la construcción de la comensalidad, en la transmisión y perpetuación de las tradiciones alimentarias y en las relaciones humanas con los otros elementos de la naturaleza.

De los riesgos alimentarios en la alimentación de los niños

Comprendiendo la importancia de una buena alimentación en la infancia, evaluamos el perfil cualitativo de las meriendas que consumían los alumnos del NEI, basándonos em Phillippi et al. (1999) e Phillippi, Cruz y Colucci (2003), que presentaron la pirámide alimentaria adaptada por la población brasileña y la pirámide alimentaria para la población brasileña infantil, respectivamente. Pusimos en evidencia además los riesgos alimentarios cuanto a los aspectos higiénicos-sanitarios de las fiambreras, visando contribuir para el consumo de un alimento de buena calidad por los niños.

Los tipos de alimentos más encontrados fueron los industrializados, entre los cuales se destacan: chocolate en polvo (8,5%), galletas rellenas (8,5%), galletas dulces (7,0%) y saladas (7,0%), *snacks* (6,0%), bebidas lácteas (5,0), y golosinas diversas (7,0%). No hubo presencia de bebidas gaseosas como sodas en las fiambreras analizadas, en cuanto que los zumos a base de frutas tuvieron un porcentual de 23%. Analizando las fiambreras de los turnos matutinos y vespertinos separadamente percibimos que las meriendas por la mañana eran mejores elaboradas que las da tarde, eran más variadas, por ejemplo, y, además, mejores equilibradas en relación a los grupos de alimentos de la pirámide, presentando mayor calidad nutricional.

En relación a los riesgos higiénico-sanitarios, subrayamos las condiciones de los contenedores plásticos que había en las fiambreras, donde la presencia de suciedad era muy perceptible, principalmente en las botellas. Una observación que merece relieve

fue la visualización a ojos desnudos de la presencia de mohos en algunos contenedores, revelando una higiene precaria y presentando riesgo evidente de contaminación por peligro biológico.

Del estado nutricional de los niños y profesores

Del total de 10 profesores, fueron evaluados 9, ya que una de las profesoras se encontraba en periodo de licencia de las actividades escolares mientras la investigación acontecía. Teníamos como guía las orientaciones de la OMS (1995) para clasificación del estado nutricional. Considerando el Índice de Masa Corporal (IMC), cuatro de los participantes estaban eutróficas, cuatro presentaban sobrepeso y uno, obesidad.

De los 259 niños de la escuela en el año de 2007, entre 2 y 6 años, 120 de ellos, o 46,3%, participaron de la investigación. De esos, 41,7% (n=50) eran del género masculino y 58,3% (n=70) del femenino. De acuerdo con la OMS (2003, p. 64), 25% de la amuestra ya es considerado un valor representativo para la investigación.

El perfil antropométrico de los alumnos preescolares y escolares del NEI de la UFRN vino para afirmar las tendencias evolutivas en el escenario nutricional del país e del mundo, en las cuales la transición nutricional presentase como la mayor protagonista.

De la experiencia con la educación y la nutricional inclusivas

Conocer la experiencia del trabajo inclusivo desarrollada en el NEI nos permitió percibir, por medio del convivio en la práctica, que la educación es un medio que puede ser utilizado para actuar en la anulación de prejuicios, volviendo las personas más sensibles a las diferencias. Pero, para que tal trabajo produzca el efecto esperado es necesario que los educadores superen el miedo y la falta de seguridad en actuar junto a lo nuevo, que enfrenten los desafíos y tengan deseo sincero de contribuir para la formación de un espirito ciudadano en nuestros niños. Es la falta de seguridad propia del ser humano frente a las adversidades, pero los profesores atribuyen parte de ese sentimiento a su formación académica.

El cuerpo docente del NEI usa como estrategia apara adquisición de las competencias fundamentales a la enseñanza, la cooperación, la práctica reflexiva, el estudio y la investigación. Todo ese proceso posibilita el desarrollo de los saberes exigidos para el ejercicio profesional. Aún que la formación de los educadores sea constituida de saberes diversos, los discursos de los profesores demuestran que el saber obtenido en la práctica cotidiana es el auténtico instrumento para la construcción del conocimiento, el aprender a hacer. Ese saber de la experiencia es intrínseco al educador, incluye sus capacidades adquiridas como ser humano y como profesional, su identidad, su historia de vida, y otros aspectos.

La educación nutricional debe ser una constante en la vida del ciudadano, junto a la familia, a la escuela, y los medios sociales disponibles, para que los individuos tengan

la capacidad de pensar críticamente sobre lo que deben ingerir, para que desarrollen el conocimiento de la funcionalidad de cada alimento en su organismo, dejando de verlo solamente como algo que puede saciar el hambre, pero como algo que puede proporcionar placer. Eso fue posible por medio del trabajo conjunto con los padres, profesores, coordinadores y profesionales de salud, principalmente el nutricionista, que debe jugar un rol de educador que depende de la cooperación y de la interacción con otros agentes envueltos en el proceso de formación para la ciudadanía.

Ser un profesional educador es el principio básico del nutricionista, independiente de su área de atuación, lo que es un gran desafio en su práctica profesional. Al pensar en la práctica de la educación inclusiva el desafio es más amplio aun, ya que identificamos una deficiencia de materiales teóricos para el estudio. Percibimos a través de esa investigación que un educador al construir la competencia para trabajar con educación inclusiva necesita de los saberes académicos (disciplinares), de los saberes curriculares (estrategias para educar), pero, principalmente, de los saberes de la experiencia, adquiridos por medio del contacto, construido permanentemente, con esas personas.

De la transversalidad del tema alimentación en la formación del ser

Buscando comprender la importancia de la práctica pedagógica relacionada con la promoción de la alimentación saludable, realizamos análisis documentales de la propuesta curricular del NEI, investigando aspectos relativos a la alimentación y nutrición; además, analizamos los registros de los *Temas de Pesquisa*, referentes a los años de 2005 hasta 2007, archivados en la institución; aún realizamos actividades con juego educativos con los niños para observar se esa era una buena metodología para realización de actividades de educación alimentar y nutricional.

Fue observado que términos relacionados al tema de la alimentación (culinaria, hacer comiditas, y otros), estaban presentes en el trabajo pedagógico en todas las edades y en algunas áreas del conocimiento que no las ciencias naturales, como: lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y educación física. Ese resultado muestra que aún que no haya referencias a la alimentación en las asignaturas del currículo escolar, la alimentación es presente en las clases en las actividades de rutina del alumno, el que hace con que tenga familiaridad con el tema. Así mismo es necesario que la alimentación y la nutrición sean temas más frecuentes en las clases, mismo que de manera implícita como a veces ocurre, por ejemplo, cuando una profesora propone una resolución de problemas matemáticos utilizando frutas y no golosinas.

A partir del análisis de la propuesta curricular del NEI, fueron inseridas actividades lúdicas incorporando los mismos elementos relacionados a la alimentación y nutrición. Tales actividades fueron acrecidas como propuestas al currículo en conformidad con la edad de los alumnos y las áreas de conocimiento trabajadas en la escuela.

De las experiencias de transformación ocurridas en la escuela y en la vida de las personas que hacen la escuela

Fue posible, por medio de esa investigación, introducir el tema de la alimentación y de la nutrición como objeto de discusión en el espacio escolar. Profesores hablaron sobre como los padres eran refractarios en relación a algunas intervenciones que intentaban hacer en relación a la calidad de las meriendas que los niños traían para la escuela. El conocimiento del decreto *1010* posibilitó que los profesores se volviesen más seguros cuanto a ese aspecto.

En la investigación, la participación de los padres fue reducida, pero algunos padres estuvieron disponibles para pensar sobre alimentación saludable; esos, en las oficinas culinarias, relacionaran sus saberes con las informaciones obtenidas en esa ocasión. En el espacio escolar fueron desencadenados significativos cambios. La inclusión de la escuela al *Programa Nacional de Alimentação Escolar* (PNAE), operó más cambios en el espacio y en la formación de los funcionarios, ampliando sus conocimientos acerca de una alimentación adecuada, volviéndoles curiosos cuando a sus prácticas de manipulación de alimentos y sus prácticas alimentares, haciendo nueva su relación con el trabajo, con la escuela y consigo mismo.

Los profesores también demostraron atención mayor acerca de su alimentación. En relación al principio de la investigación, por ejemplo, una de ellas estaba con diagnóstico de obesidad y se movilizó, entonces, con el objetivo de mejorar su alimentación y empezar con la práctica de actividad física. Al final de la investigación la docente atingió la eutrofia. El NEI, además, equipó su cocina y la transformó en un espacio para el desarrollo de actividades culinarias con los niños.

Podemos concluir que nuestra iniciativa de responder al desafío lanzado por el *decreto 1010* y la tentativa de movilizar esfuerzos para ponerlos en práctica eligiendo como *loco* para desarrollar la investigación una escuela de educación infantil, con las peculiaridades que ese espacio comporta, nos trajo resultados significativos para el campo de la Educación Nutricional como área del conocimiento y para la adquisición de informaciones acerca de los entrabes y posibilidades encontrados para la divulgación de la alimentación saludable en las escuelas, posibilitando a partir de esa experiencia un mejor enfrentamiento de estos mismos problemas en otros niveles de educación o en otros espacios de educación formal.

Referências

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores:** Estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora Ltda., 1996.

ALCIDES, E. C. A. **Ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais**: Adolescência, Educação e Saúde nas Unidades Básicas de Saúde no Município de Natal. 2004. 82 f. Monografia (Graduação em Nutrição) – Departamento de Nutrição, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

ALMEIDA, J. A de. **A bagaceira**. São Paulo: José Olympio, 2008.

ALMEIDA, M. de C. Complexidade, do casulo à borboleta. In: CASTRO, G. de; ALMEIDA, M. da C. de; CARVALHO, E. de A. (Org.). **Ensaios de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

ALVES, R. **Filosofia da ciência:** Introdução ao jogo e suas regras. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

AMADO, J. **Gabriela, Cravo e Canela**. 62. 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**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 111-118, 2001.

ANDRADE, C. D. de. **Declaração de amor***:* canção de namorados. Rio de Janeiro: Record, 2008.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ARNAIZ, M. G. **Paradojas de La alimentación contemporánea.** Barcelona: Icaria editorial, 1996.

ASINELLI-LUZ, A. Educação e cidadania: a formação continuada de professores e a perspectiva da não-exclusão na escola. In: XXII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Educação e cidadania. **Anais...** Campinas: UNICAMP/FE/LPG, 2005.

BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética.** 4. ed. São Paulo: UNESP, 1998.

BARBOSA, G. B. **Comportamento alimentar de praticantes de musculação da cidade do Natal-RN.** 2004. Monografia (especialização em Nutrição) – Centro Universitário Volta Redonda, Rio de Janeiro, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Persona, 1977.

BARRETO, A. de A. A Condição da informação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 67-74, 2002.

BARRIO, J. M. **Elementos de Antropologia Pedagógica***.* 2. ed. Madrid: Ediciones Rialp, 2000.

BARTHES, R. **Mitologias.** 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BAUER, W. M; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som**: um manual prático. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOOG, M. C. F. Educação Nutricional: Passado, Presente e Futuro. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 5-19, 1997.

_____. Educação nutricional em serviços públicos de saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 15, supl. 2, p. 139-147, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ arttext&pid=S0102->. Acesso em: 06 jun. 2004.

_____. Educação Nutricional: por que e pra quê? **Jornal da Unicamp,** Campinas, p. 3, ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1519-38292004000100008&script=sci_ arttext>. Acesso em: 17 nov. 2011.

BOHM, D. **Diálogo**. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1, Introdução.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 2, Formação Pessoal e Social.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3, Conhecimento de Mundo.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. Resolução n. 1, de 7 de abril de 1999. Institui as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Departamento de Políticas Educacionais. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Saúde. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

_____. Ministério da Saúde. **Humaniza SUS:** política nacional de humanização: Relatório das Atividades 2003. Brasília, 2004b.

_____. Ministério da Saúde. **Humaniza SUS**: política nacional de humanização: documento base para gestores e trabalhadores do SUS. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Saúde. Portaria nº 198, de 13 de fevereiro de 2004. Institui a política nacional de educação permanente em saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 fev. 2004.

_____. Ministério da Saúde. **Caminhos para a educação permanente em saúde.** Disponível em: <http://www.saude.gov.br> Acesso em: 24 fev. 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Portaria Interministerial n 1.010, de 08 de maio de 2006. Institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas em âmbito nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 de maio. 2006c.

BRASIL. Decreto nº 6.286, de 05 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 dez. 2007. Seção 1, p. 2.

_____. Ministério da Saúde. Portaria n. 3.181, de 12 de dezembro de 2007. Define os recursos financeiros do Programa Alimentação Saudável para incentivar a estruturação e a implementação das ações de Alimentação e Nutrição no âmbito das Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde, com base na Política Nacional de Alimentação e Nutrição. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Experiências estaduais e municipais de regulamentação da comercialização de alimentos em escolas do Brasil**: identificação e sistematização do processo de construção e dispositivos legais adotados. Brasília: Ministério da Saúde, 2007b.

CABELLO, M. J. M. **Educación Permanente y Educaci6n Social:** controversias y compromisos. Málaga: Aljibe, 2002.

CAMPOS, P. M. **O amor acaba:** Crônicas líricas existenciais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CAPRA, F. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.

CASCUDO, L. da C. **História da Alimentação no Brasil.** São Paulo: Global, 2004.

CARNEIRO, H. **Comida e sociedade:** uma história da alimentação. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

CARVALHO, I. M. M; ALMEIDA, P. H. Família e proteção social. **São Paulo em Perspectiva,** São Paulo, v. 17, n. 2, p.109-122, 2003.

CARVALHO, M. E. P. Escola como extensão da família, ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 25, p. 94-104, 2004.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CERTAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano.** 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. v. 2, Morar e Cozinhar.

CERVANTES, M. de. **Don Quijote de La Mancha**. Barcelona: Edicomunicación, 2005.

CHIAMPI, I. **Fundadores da modernidade**. São Paulo: Ática, 1991.

COMENIUS, J. A. **Pampaedia.** Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1971.

COSTA, E. Q.; RIBEIRO, V. M. B.; RIBEIRO, E. C. O. O Programa de Alimentação Escolar: espaço de aprendizagem e produção de conhecimento. **Revista de Nutrição,** Campinas, v. 14, n. 3, p.225-229, 2001.

COSTA, F. Como se comemora na literatura. **Leia**, São Paulo, v. 122, p. 26-30, 01 dez. 1988.

COSTA, J. Criar, comunicar e expandir. In: CASTRO, G. de; ALMEIDA, M. da C. de; CARVALHO, E. de A. (Org.). **Ensaios de complexidade.** Porto Alegre: Sulina, 1997.

COWAN, C.; KINDER, M. **Mulheres inteligentes, escolhas insensatas.** Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

CRESPO, E.; SOLDEVILLA, C. In: CRESPO, E.; SOLDEVILLA, C. (Eds.) **La cosntitución social de la subjetividade.** Madri: Catarata, 2001. p. 10.

DANIEL, J.M.P.; CRAVO, V. Z. Valor social e cultural da alimentação. In: CANESQUI, A. M.; GARCIA, R.W. D. (Org.). **Antropologia e nutrição:** um diálogo possível. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2005. p. 57-68.

AVANÇO, G. M.; TADDEI, J. A. A. C., GAGLIANONE, C. P. Conhecimentos, atitudes e práticas de professores de ciclo básico, expostos e não expostos a Curso de Educação Nutricional. **Revista Nutrição**, Campinas, v. 2, n. 17, p. 177-184, 2004.

DEVILLARD, M. J. Antropología social, enfoques (auto) biográficos y vigilancia epistemológica. **Revista de Antropologia Social,** Madri, v. 13, p. 161-184, 2004.

DELORS, J. *et al*. **Educação**: Um tesouro a descobrir. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

DINESEN, I. **A festa de Babette***.* Rio de Janeiro: Record, 1986.

DIAS, N. M. O. **Mulheres:** Sanistaristas de pés descalços. São Paulo: HUCITEC, 1991.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade***,* Campinas, v. 24, n. 85, p.11-69, 2003.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa. In: NOVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação***.* Lisboa: Ministério da Saúde; Departamento de Recursos Humanos, 1988.

DUCLÓS, M. O conto: dificuldade de definição do gênero e abordagem de alguns teóricos. **Consciência**, [S.l.], jan. 2008. Disponível em: <http://www. consciencia.org/sobre_conto. shtml>. Acesso em: 27 jan. 2010.

DURNIN, J. Nem carne nem peixe. **O correio da Unesco**, O sal da Terra. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

EAGLETON, T. **Teoria da Literatura***:* uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

ESQUIVEL, L. **Como água para chocolate.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

EXECUTIVA NACIONAL DE ENFERMAGEM. Boletim Informativo da Executiva Nacional de Estudantes de Enfermagem, Gestão 2006/2007, n° 13, ano V, outubro 2006.

FARACHE, C. S. **A relação entre a família e a instituição de educação infantil**: descrição reflexiva sobre uma experiência. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método autobiográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde/ Departamento de Recursos Humanos, 1988.

FERRARA, N. F. Literatura e Complexidade. In: CASTRO, G.; ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. (Org.). Ensaios de Complexidade. Porto Alegre: Sulina, 1997. p. 75-89.

FLANDRIN, J-L.; MONTANARI, M. **História da Alimentação.** São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 3**: o cuidado de si. 7. ed. São Paulo: Graal, 2002.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. 17. ed. São Paulo: Graal, 2006.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 2**: o uso dos prazeres. 11. ed. São Paulo: Graal, 2006.

FONTES, O. L. Educação nas Ciências da Saúde e novas configurações epistêmicas**. Saúde em revista***,* Piracicaba, v. 3, n. 5-6, p. 15-22, 2001.

FÓRUM DE PRO-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: [s.n.], 2012.

FOULCAUT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa**.** 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Edição especial. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, M. do C. S. de. **Educação nutricional:** aspectos socioculturais. In: XIV CONGRESSO BRASILEIRO DE NUTRIÇÃO, 1996, Belo Horizonte. Xerografado.

FRITZEN, C.; CABRAL, G. da S. O gênero autobiográfico e a representação da infância na literatura: Minha vida de menina, Infância, e Os bichos que tive. **Caderno de Letras**, Pelotas, v. 14, p. 33-41, 2008. Disponível em: <http://www.preac.unicamp.

brlmemorialtextos/Ce1don20Fritzen20e20Gladir20da20Silva20Cabral20-20 completo.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2010.

FUNASA (MS). **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. Disponível em: < http://www.funasa.gov.brlsitefunasa/not/not2004/ not042.htm.6/6/2004>. Acesso em: 22 fev. 2005.

FURTER, P. **Educação e reflexão**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1966.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da Educação.** São Paulo: Cortez, 1983.

GALLIAN, D. C. M. A desumanização do comer. **Estudos Avançados.** São Paulo, v. 21, n. 60, p. 179-184, 2007.

GAMBARDELLA, A. M. D.; FRUTUOSO, M. F. P.; FRANCH, C. Prática alimentar de adolescentes. **Revista de Nutrição,** Campinas, v. 12, n. 1, p. 5-19, 1999.

GARCIA, R. W. D. A culinária subvertida pela ordem terapêutica: um modo de se relacionar com a comida**.** In: SIMPÓSIO SUL-BRASILEIRO DE ALIMENTAÇÃO E NUTRIÇÃO, 2000, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2000. p. 3-16.

_____. **Aspectos psicossociais dos hábitos alimentares da população brasileira.** Campinas, PUC de Campinas, 1997. Conferência ministrada no workshop Instituto Danone, Florianópolis.

GAULEJAC, V. **O âmago da discussão:** da sociologia do individuo à sociologia do sujeito. Cronos. Sociologia Clínica. Natal: EDUFRN, 2000.

GEORGE, S. **O mercado da fome**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GRINBERG, L.; LANGER, M.; RODRIGUÉ, E. **Psicoterapia de grupo.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 2001.

GUERRA, M. A. S. **Os desafios da participação:** desenvolver a democracia na escola. Porto: Porto Editora, 2002.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ISHIGE, N. O homem, o comensal. **O Correio da Unesco**, Rio de Janeiro, ano 15, n. 7, p. 18-21, 1987.

JAUSS, H-R. **La literatura como provocación.** Barcelona: Península, 1976.

JOSSO, M-C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/ Departamento de Recursos Humanos, 1988.

_____. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1989.

KRAUSE, M. V.; MAHAN, L. K. **Alimentação, Nutrição & Dietética**. 7. ed. São Paulo: Roca, 1991. p. 2.

LAÇOS DE FAMÍLIA. Boletim eletrônico da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.ufmg.r/boletimlbo11417/oitava.shtml>. Acesso em: 25 jan. 2010.

LAHIRE, B. Sociologia e autobiografia. **Revista de antropología social,** Madri, v. 13, p. 37-47, 2004.

LANZILLOTTI, H. S. A face oculta da nutrição. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE NUTRIÇÃO, 14, 1996, Belo Horizonte. Fotocopiado.

LANCHESTER, J. **Gula**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LEJEUNE, P. Leyendo textos autobiográficos con la APA. **Revista de Antropología Social**, Madri, v. 13, p. 185-196, 2004.

LEMOS, M. L. S.; MOREIRA, A. V. B. Análise sensorial de uma sobremesa à base de colágeno hidrolisado, frutas e hortaliças. 2004. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento Selvagem.** 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

_____. **O cru e o cozido.** São Paulo: Brasiliense, 1991.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. **Democratização na Escola pública:** a pedagogia crítica social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1995. cap. 1, p. 19-44.

LISPECTOR, C. **Seleta**. Seleção e texto-montagem do Prof. Renato Cordeiro Gomes, estudos e notas do Prof. Amariles Guimarães Hill. 2.ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1976.

LUCAS, L. B. Nutrição na Infância. In: MAHAN, L. Kathleen; ESCOTT-STUMP, S. **Krause:** Alimentos, Nutrição & Dietoterapia. 11 ed. São Paulo: Roca, 2005. cap. 17, p. 380-394.

MIGUEL, J. M. de. La memoria perdida. **Revista de Antropología Social,** Madrid, v. 13, p. 9-35, 2004.

MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

MONTEIRO, C. A. (Org.). **Velhos e novos males da saúde no Brasil:** a evolução do país e de suas doenças. São Paulo: HUCITEC, 1995.

MONDINI, L.; MONTEIRO, C. A. Mudanças no padrão da alimentação. In: MONTEIRO, C. A. (Org.). **Velhos e novos males da saúde no Brasil**: A evolução do país e suas doenças. São Paulo: HUCITEC, 1995. p. 79-89.

MOURA, E. M. S. L. de. Reflexão: um caminho para a Construção da competência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 20, p. 123-132, jan./abr. 2007.

MORA, J. F. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PINTO,V.L.X. UFRN - A extensão como pensação: rompendo muros, edificando pontes. In: MOREIRA, C. V. S; PINTO, V. L. X.; (Org.). **De dentro pra fora, de fora pra dentro?** a educação universitária para além dos muros da academia. Natal: Sebo Vermelho/ PROEX, 2014. p. 19-35.

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: UNESCO, 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** Repensar a forma, reformar o pensamento. 8° ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro.** 6°ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Artes Médicas, 1996.

MOTTA, D. G.; BOOG, M. C. F. **Educação Nutricional.** São Paulo: IBRASA, 1988.

MUCHAIL, S. T. **Foucault, simplesmente**. São Paulo: Loyola, 2004.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem:** as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. As histórias de vida no Projecto Prosalus. In: NÓVOA, A.; PINEAU, G.; LE GRAND, J. L. **Lés histoires de vie**. 2. ed. Paris: PUF, 1996.

OLIVEIRA, I. M. Anotações metodológicas sobre o trabalho com comunidades e grupos populares na perspectiva da educação popular. In: ANDRADE, I. A. L. de (Org.). **Metodologia do trabalho social**: a experiência da extensão universitária. Natal: EDUFRN, 2006.

OLIVEIRA, M. V. V. **Perfil qualitativo do lanche consumido numa escola de educação infantil em Natal.** Monografia. (Curso de Graduação em Nutrição), Universidade Federal do Rio Grande do norte, Natal, 2007.

ONFRAY, M. **O Ventre dos Filósofos.** Rio de Janeiro: ROCCO, 1990.

PASSEGGI, M. da C. **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 indenitária. In: Anais da III Conferência de Pesquisa Sócio Cultural. Campinas: UNICAMP, publicação eletrônica. Disponível em: http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doe. Acesso em: 21 mai. 2005.

PASSOS, E. et al. Alimentação Saudável nas escolas. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 43, n. 170, p. 323-328, 2006.

PEREIRA, A. L. de F. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde**. Cadernos de saúde pública,** Rio de Janeiro, v. 19, n. 5, set./out. 2003.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor:** Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto alegre: Artmed, 2002a.

_____. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PHILLIPI, S. T. et al. Pirâmide alimentar adaptada: guia para escolha dos alimentos. **Revista de Nutrição,** Campinas, v. 12, n. 1, p. 65-80, 1999.

PINTO, V. L. X.; PASSEGGI, M. da C.; CABELLO, M. J. Manger, se souvenir, apprendre et enseigner: récits de vie et vie alimentaire. In: SOUZA, E. C. de (Org.). **(Auto)Biographie:** écrits **de soi et formation au Brésil**. Paris: L'Harmattan, 2008, p. 203-221.

PINTO, V. L. X. et al. Educação alimentar e nutricional: a família não é mera coadjuvante. In: PINTO, V. L. X. et al (Org.). É de pequeno que se aprende? Promoção da alimentação saudável na alimentação infantil. Natal: EDUFRN, 2010. p. 57.

PINTO, V. L. X. et al. Labor, trabalho e ação: elementos pertinentes aos conceitos arendtianos em relatos autobiográficos de trabalhadores do setor de transportes. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 23, p. 1288-1300, 2014.

PINTO, V. L. X. et al. Educação Permanente de Professores: a reflexão-ação na promoção da alimentação saudável nas escolas. **Extensão em foco**, [s.l.], dez, 2014, disponível em: <http://revistas.ufpr.br/extensao/article/view/29527> Acesso em: 15 abr. 2015.

PINTO, V. L. X. et al. (Org.). É de Pequeno que se aprende? Promoção da alimentação saudável na Educação Infantil. 1. ed. Natal: EDUFRN, 2010. 253 p.

PINTO, V.L.X. **A Última Ceia**: por uma diet(ética) polifônica. Natal: Editora Sebo Vermelho, 2000.

_____. Sapiens... **O Mossoroense**, Mossoró, p. 6, 04 abr. 2004.

_____. Jardins... **O Mossoroense**, Mossoró, p. 6, 12 set. 2004.

_____. Ética: um presente do passado. **O Mossoroense**, Mossoró, p. 5, 30 jan. 2005.

_____. **As coisas estão no (meu) mundo, só eu que preciso aprender:** Autobiografia, Reflexividade e Formação em Educação Nutricional. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

_____. A importância da utilização da pedagogia de projetos em educação nutricional na atenção básica: a reflexividade como ideia e como ação. In: GUEDES, A. E. L. (Org.). **As ações de nutrição na atenção à saúde:** reflexões, desafios e perspectivas. 1ed. Natal: EDUFRN, 2006. p. 79-105.

_____. Bom é ler, pensar e comer: literatura, educação e saúde. In: PINTO, V. L. X.; MEDEIROS, M. (Org.). **Literatura e Alimentação**: delicatéssen na formação em saúde. Natal: EDUFRN, 2011. p. 43-109.

_____. Nem Quixote nem Sancho: apenas uma professora em busca de um sonho. In: BARBOSA, T. M. N.; PASSEGGI, M. da C. (Org.). **Memorial Acadêmico**: gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica. Natal: EDUFRN, 2011. v. 1, p. 99-147.

PLATÃO. **A República**. Rio de Janeiro: Edições de ouro, 1980.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1986. (Coleção educação contemporânea).

PONTES, J. M. **Educação na Liberdade e Liberdade na Educação**. Uma capacitação de ACS em Parnamirim - RN. 2003. 37 f. Monografia (Graduação em Nutrição) – Departamento de Nutrição, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

QUEIRÓS, E. de. **A Cidade e as Serras**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

QUEIROZ, R. de. **O Quinze.** São Paulo: José Olympio, 2004.

RAMALHO, R. A.; SAUNDERS, C. O papel da educação nutricional no combate às carências nutricionais. **Revista de Nutrição,** Campinas, v. 13, n. 1, p. 11-6, 2000.

REDE NACIONAL DE EXTENSÃO. Disponível em: http://www.renex.org. br/index. php?option=com_content&view=article&id=34&Item id=18. Acesso em: 07 Out. 2013.

REGO, J. L. do. **Menino de Engenho**. São Paulo: José Olympio, 2003.

REVEL, J. F. **Um banquete de palavras.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RIBEIRO, D**. Ensaios insólitos**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1979.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus, 1997. v. 3.

RODRIGUES, B. A.; PINTO, V. L. X.; GUEDES, A. E. L. **Os órfãos da revolução**: cidadania e doação de alimentos na Ceasa-RN. 2004.

ROTENBERG, S.; VARGAS, S. Práticas alimentares e o cuidado da Saúde: da alimentação da criança à alimentação da família. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant**., Recife, v. 4, n.1, p. 85-94, 2004.

RUFINO, P. O. Composição do lanche escolar de pré-escolares em instituição de ensino privado. **Revista Nutrição Profissional,** São Paulo, n. 4, p. 53-59, 2005.

SABINO, F. **Cartas perto do coração.** 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. 222 p.

SANTOS, L. A. S. Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. **Revista de Nutrição**, Campinas , v. 18, n.5, p.681-692, 2005.

SAVARIN, B. **A fisiologia do gosto.** São Paulo: Companhia das letras, 1995.

SAVIANI, D. A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 150, maio-agosto de 1984.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SECCO, C. L. T. R. **A importância da literatura e das artes plásticas no contexto da culturaangolana.**Disponívelem:<http://www.1etras.ufrj.brlposvernaldocentes/62671-l.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2010.

SILVA, D. C. **Hábitos e Tabus Alimentares.** [S.l.: s. n.] [2000?]

SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais**.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, V. M. de A. e. **Teoria da Literatura.** Coimbra: Almedina, 1991.

SIQUEIROS, L. **Educar para solidariedade:** projeto didático para uma nova cultura de relações entre os povos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUSA, A. de. **Flô.** Natal: Assaf & Sousa Comunicação, 1998.

SOUZA, T. T. de. **As crônicas de Clarice Lispector**. Disponível em: <http://www.unicamp.brliell si te/ alunos/ publicacoes/textos/c00012.htm>. Acesso em: 27 jan. 2010.

STREY, M. N. **Psicologia social contemporânea:** livro-texto. Petrópolis:Vozes, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TELLECHEA, R. Nutrir o TODO por uma Pedagogia Cuid(ativa). 2009. Monografia (Escola Waldorf), **Federação das Escolas Waldorf do Brasil**, São Paulo, 2009.

TORODOV, T. **A Vida em comum:** Ensaio de antropologia geral. São Paulo: Papirus, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Plano de Desenvolvimento Institucional: 2010-2019. Natal: EDUFRN,2010.

VALDES, M. E. La creatividad artistica de la mujer: Como agua para chocolate. **Revista brasileira de literatura comparada**. Rio de Janeiro: Anual, 1996.

VALENTE, F. L. S. (Org.). **Direito humano à alimentação:** desafios e conquista. São Paulo: Cortez, 2002.

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento:** plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

VASCONCELOS, E. M. **Educação popular e a atenção à saúde da família.** 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 2001.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VELASQUEZ-MELÉNDEZ, G.; PIMENTA, A. M.; KAC, G. Epidemiologia do sobrepeso e da obesidade e seus fatores determinantes em Belo Horizonte (MG). **Revista Panamericana de Salud Pública,** Washington, DC, v. 16, n. 5, p. 308-314, 2004.

VICENTINO, C. **História Geral.** São Paulo: Scipione, 1997.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas**. Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

VISSER, M. **O ritual do jantar**: as origens, a evolução, excentricidade e significado de boas maneira à mesa. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Physical Status:** the use and interpretation anthropometry. Switerland: WHO, 1995. (Technical Report Series).

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Study Group on Diet, Nutrition and Prevention on Non-Comunicable Diseases.** WHO: Geneva, 2006. (Technical Report Series).

WATZLAWICK, P. **Pragmática da Comunicação Humana:** um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação. São Paulo: Cultrix, 1967.