



**Educação
nutricional: da
ignorância
alimentar à
representação social
na pós-graduação
do Rio de Janeiro
(1980-98)**

*Nutritional education:
from ignorance to
social representations
in post-graduation by
Rio de Janeiro
(1980-98)*

Eronides da Silva Lima

Instituto de Nutrição Josué de Castro
Bloco J 2º andar, CCS, Universidade Federal do
Rio de Janeiro (UFRJ)
21941-590 Rio de Janeiro — RJ Brasil
eronlima@aol.com

Celina Szuchmacher Oliveira

Conselho Regional de Nutricionistas,
Rua Pedro Américo, 244
22211-200 Rio de Janeiro — RJ Brasil
celuz20@ig.com.br

Maria do Carmo Rebello Gomes

Hospital Infantil Getúlio Vargas
Rua Teixeira de Freitas, s/nº Fonseca
24130-610 Niterói — RJ Brasil
helenarebello@bol.com.br

LIMA, E. da S.; OLIVEIRA, C. S. e GOMES, M. do C. R.: 'Educação nutricional: da ignorância alimentar à representação social na pós-graduação do Rio de Janeiro (1980-98)'. *História, Ciências, Saúde — Manguinhos*, vol. 10(2): 603-35, maio-ago. 2003.

O objetivo deste estudo é analisar o conhecimento produzido em educação nutricional em cursos de pós-graduação. A ignorância alimentar como matriz justificadora da disciplina é uma característica das dissertações de 1980 até 1990. Tal abordagem intervencionista e técnica mostra que o campo temático no qual se iniciou a formação do pesquisador em nutrição obedecia a uma lógica externa. Após 1990, as dissertações realizaram a crítica do currículo formador do nutricionista e da prática educativa à luz do conceito de representação social, mas não se afastaram do modo como era abordada a relação entre representações e práticas. A reconstituição da trajetória da ciência e da profissão mostra que as representações que os nutricionistas fazem da formação e das práticas educativas é mais efeito de idealizações externas do que significados das práticas reveladoras da experiência relacional dos indivíduos com o meio social e entre si.

PALAVRAS-CHAVE: educação nutricional, pós-graduação em nutrição, institucionalização, história.

LIMA, E. da S.; OLIVEIRA, C. S. e GOMES, M. do C. R.: 'Nutritional education: from ignorance to social representations in post-graduation by Rio de Janeiro (1980-98)'. *História, Ciências, Saúde — Manguinhos*, vol. 10(2): 603-35, May-Aug. 2003.

The present article aims at analyzing the of nutrition teaching in post-graduation programs from 1980 to 1998. As the main cause for nutrition as an academic subject, nutritional ignorance is the basic focus of dissertations from the 1980's up to 1990, showing that the beginning of researchers' education was marked by a technical and intervening approach whose subject scope followed an outside logic. After 1990, dissertations began to criticize nutrition curriculum and practice and to introduce the concept of social representation. On doing so, they kept structural concepts when relating representations and practices. Tracing back the relevant chronological facts of nutrition, as a science and as a profession, ends up to empty informers' statements, revealing that nutritionists represent their education and practice more as a result of external idealized views than as a group of meaningful representations rendered by their practice, in which relational experiences among individuals and with their social environment take place.

KEYWORDS: nutrition, education, post-graduation in nutrition, institutionalization, history.

A literatura geral e específica sobre educação nutricional indica com frequência a escassez de estudos sobre essa área, evidenciando o desconhecimento do modo, como e onde se produz a pesquisa nessa disciplina. Como assinala Schaff (1995), “a saúde de uma disciplina científica exige, da parte do sábio, uma certa inquietação metodológica, a preocupação de tomar consciência do mecanismo do seu comportamento, um certo esforço de reflexão sobre os problemas concernentes à teoria do conhecimento implicados por este”. Desse modo, o conhecimento adquirido na formação atual do pesquisador é passível de questionamento.

A atitude reflexiva em torno da pesquisa em educação nutricional na pós-graduação nos anos de 1980 a 1998 justifica-se em dois aspectos: a perspectiva histórica na análise da produção acadêmica dessa disciplina permite traçar uma genealogia das premissas e categorias que sucessivamente constituíram os objetos da pesquisa durante a formação do pesquisador. Bloch (s. d.) propõe como método para isso um duplo movimento: compreender o presente pelo passado e compreender o passado pelo present; a ênfase na dimensão ético-política do conhecimento produzido enriquece o debate a questão de sua legitimidade social e da autonomia institucional que a disciplina detém. Significa recuperar a emergência da pós-graduação em nutrição, quando tem início a institucionalização de um novo espaço de investigação e formação de recursos humanos específico para o desenvolvimento das suas atividades. Isso é fundamental para quem deseja compreender o sentido e o alcance da disciplina em questão.

Dessa forma, o presente trabalho visou os seguintes objetivos: explicitar as bases nas quais se desenvolve a formação do pesquisador em nutrição e sua relação funcional com as exigências políticas colocadas pela dinâmica social do Estado brasileiro; caracterizar o campo temático que norteia a formação do pesquisador e as perspectivas de alcance da produção acadêmica; e analisar os elementos conceituais constitutivos da produção acadêmica em educação nutricional.

Inicialmente, nosso olhar se voltou para a década de 1970, quando se institucionalizou a pós-graduação em nutrição no âmbito da política estatal, de modo a verificar em que medida se concretizaram alguns dos seus aspectos na formação do pesquisador em nutrição, particularmente na produção acadêmica em educação nutricional. Em seguida, destacamos as premissas e os elementos conceituais que, sucessivamente, constituíram os objetos das dissertações produzidas no período de 1980 a 1998, evidenciando o deslocamento conceitual e metodológico que marcou a transição da ignorância alimentar para a representação social do nutricionista (educador) no âmbito da formação e da prática em educação nutricional.

A institucionalização da pós-graduação em nutrição no Brasil

A literatura indica que, na década de 1970, a transformação econômica e social da sociedade brasileira estava condicionada de tal modo pela ciência e pela tecnologia que o seu domínio se tornou fator fundamental na determinação do poder de competição entre os diferentes países. No I Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT) com vigência para o biênio 1973-74 já se encontravam detalhadas as diretrizes da política e as linhas de ação que foram definidas no Plano Nacional de Desenvolvimento para esse setor, com uma concepção ainda restrita das áreas de conhecimento (Peixoto, 1994).

O II PBDCT do governo Ernesto Geisel, referente ao período de 1975 a 1979, era sugestivo quando definia que:

A orientação básica é transformar a ciência e tecnologia em força motora do processo de desenvolvimento e modernização do país; industrial, econômica e socialmente. Vale lembrar que, em campo muito próximo, está sendo implementado, ainda, o Plano Nacional de Pós-Graduação, com aplicações, no período de 1975 a 1977, de Cr\$ 3,7 bilhões (Reis Velloso, 1976, p. 1).

Isso incluía a transformação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em instrumento auxiliar do governo na coordenação da política de integração entre pós-graduação e pesquisa, por meio do Plano Nacional de Pós-Graduação. É visível no II PBDCT a subordinação da ciência e da tecnologia aos objetivos gerais da sociedade brasileira em seus aspectos sociais e humanos, na garantia da qualidade de vida, o que descarta a sua indeterminação. Como bem atesta Sayd (1998, p. 173), no contexto da crise desencadeada em todos os setores da economia do país, gerando recessão e inflação, aumento dos níveis de desemprego e subemprego, queda no poder aquisitivo dos trabalhadores, aumento dos impostos e corte dos gastos públicos, os programas das políticas sociais (saúde, habitação, educação) foram os mais afetados. Neste contexto,

o homem é ao mesmo tempo recurso, instrumento e objeto do desenvolvimento; conseqüentemente, sua saúde é — principalmente e acima de tudo — um poderoso fator de desenvolvimento Mais ainda, o grau de desenvolvimento socioeconômico de um país está estreitamente relacionado ao seu contingente de pessoal para as atividades de saúde, a maneira como esse pessoal é utilizado em benefício da população e, especialmente, ao nível e à qualidade de sua preparação e treinamento.

O II PBDCT constituiu o marco da emergência da pós-graduação no país, incluindo a nutrição, como afirmava o ministro Reis Velloso (1976, p. 26), durante a solenidade de lançamento do plano: “O outro campo

a que, finalmente, desejo referir-me é o das soluções para problemas de bem-estar social, em setores como nutrição, saúde, saneamento e educação. A ciência e a tecnologia deverão desempenhar importante papel para os programas governamentais que envolvem a nutrição, dada a significação dessa área para a promoção, preservação e restauração da saúde da população brasileira, especialmente em determinadas regiões ou faixas etárias II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico”.

Nesse sentido, a pós-graduação em nutrição foi institucionalizada a partir do momento em que se tornava objeto de política científica específica e passava a ter sua produção regulada pelo aparelho estatal.

Os programas de ciência e tecnologia deverão levar em conta a influência da desnutrição nos elevados coeficientes de mortalidade infantil, no comprometimento da produtividade e na desvitalização do homem brasileiro, reduzindo sua capacidade criativa e econômica (idem, *ibidem*, p. 127).

Em contrapartida, as diretrizes básicas da ciência e tecnologia para o setor deveriam estar voltadas para: “modificar as condições nutricionais do país; minorar os problemas de má nutrição de grupos prioritários (crianças de zero a seis anos, gestantes e nutrízes); diminuir a prevalência das enfermidades nutricionais e lograr um estado nutricional ótimo para a população” (idem, *ibidem*, p. 127).

Para desenvolver as diretrizes mencionadas, o governo atuaria principalmente através do Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (Inan), com as seguintes estratégias:

dinamização do Projeto de Nutrição do Brasil, destinado a garantir os objetivos pretendidos e a desenvolver condições, instituições e capacidades requeridas para planejar e implementar as diretrizes nacionais de alimentação e nutrição; combinação adequada dos elementos ligados às três variáveis correlacionadas: oferta, demanda e aproveitamento biológico dos alimentos: melhoria das instalações e fortalecimento financeiro e técnico de instituições específicas: incentivo à implementação de novos projetos enquadrados nas diretrizes governamentais para a área; criação de base sistemática de informações e intensificação de treinamento de pessoal especializado (idem, *ibidem*, pp. 127-8).

Um dos projetos a cargo do Inan era a formação e o desenvolvimento de recursos humanos para atender aos projetos prioritários, cujos dispêndios programados somavam 120 milhões de cruzeiros no triênio 1975-77 nos seguintes itens: inquérito nutricional; elaboração de políticas de produção e comercialização de alimentos, orientadas nutricionalmente; produção de alimentos e melhora do estado nutricional em áreas de baixa renda; projeto integrado de nutrição e saúde; desenvolvimento de alimentos infantis;

suplementos alimentares e alimentos enriquecidos; assistência alimentar a gestantes e pré-escolares; assistência ao pré-escolar do estado/ou município de São Paulo; desenvolvimento da capacidade técnica do Inan e formação e desenvolvimento de recursos humanos (idem, ibidem, pp. 128-9).

No documento do CNPq (1978, p. 183, 184), a avaliação do desenvolvimento estratégico alcançado pela área da nutrição em nosso país abrangia instituições as mais variadas:

Centros onde existem programas de pós-graduação e atividades de pesquisa em nutrição humana e saúde, e em ciências sociais com ênfase na análise socioeconômica da desnutrição, produção, comercialização e consumo de alimentos.

Universidade Federal de Pernambuco: Departamento de Nutrição (pós-graduação em nutrição e saúde pública) e Instituto de Ciências Humanas e Sociais (programas de pós-graduação em economia e sociologia).

Universidade de São Paulo (Departamento de Nutrição), Faculdade de Saúde Pública da USP (programa de pós-graduação em saúde pública, com ênfase opcional em nutrição); Departamento de Medicina Preventiva da Escola Paulista de Medicina (atividades de pesquisa em aspectos epidemiológicos e sociais da desnutrição e análise das práticas alimentares), Instituto de Pesquisas Econômicas da USP (estudos sobre alimentos e análise socioeconômica da desnutrição).

Assim, segundo o documento, nas quatro instituições que ministravam cursos de pós-graduação em nutrição humana, estavam em atividades 13 mestres, 19 doutores e 22 especialistas. Até o início de 1978 haviam setenta alunos nos cursos de mestrado, dos quais apenas 43 concluíram o curso até o final daquele ano. Por extensão, os esforços deveriam ser canalizados para a institucionalização de programas multidisciplinares de treinamento em nutrição e saúde. Esses programas eram caracterizados de dois modos:

— Visam proporcionar, ao mesmo indivíduo, os conhecimentos essenciais em diversas disciplinas que se integram na análise do problema da desnutrição e na avaliação de programas para combatê-la ou preveni-la; e

— Visam atrair para a pesquisa, em nutrição, pessoas com treinamento avançado em outras áreas pertinentes, na expectativa de que dirijam as suas atividades para o estudo do problema nutricional (CNPq 1978, p. 184).

Disto se depreende que a especificidade da pós-graduação em nutrição se justificava muito mais pelo reforço do seu caráter instrumental e técnico para a execução dos programas de alimentação e nutrição. “Os programas de treinamento multidisciplinar, acima descritos, devem ser

apoiados, pois, além de formarem o pessoal para as medidas de intervenção em andamento, geram experiência em ensino multidisciplinar e aproximam especialistas de diferentes áreas” (idem, *ibidem*, p. 185).

Na perspectiva imediata da eficiência e eficácia subjacente à relação custo/benefício, a formação do pesquisador se delineava no contexto das políticas do Estado com base na intenção de integrar pós-graduação e pesquisa ao projeto de nutrição do Brasil. Postulavam seus formuladores que a meta poderia vir a ser alcançada, na medida em que o sistema de pós-graduação exercesse eficazmente suas funções formativas e realizasse um trabalho constante de investigação e análise em todos os temas prioritários do conhecimento sobre o grave problema da desnutrição brasileira:

Tema I — Avaliação epidemiológica da desnutrição com ênfase nos chamados grupos vulneráveis (gestante, nutriz e pré-escolar) com base nos critérios antropométricos, clínicos e bioquímicos, indicadores de saúde e indicadores sociais, visando definir características qualitativas e quantitativas da desnutrição e seus determinantes ambientais e sociais. Na medida do possível, estas avaliações devem ser integradas com os dados do ENDEF, contribuindo para criar critérios que permitam concluir sobre o estado nutricional dos componentes da família, a partir do consumo familiar.

Tema II — Análise do sistema de produção, comercialização e consumo de alimentos.

Tema III — Suplementação e fortificação de alimentos. Pesquisa de alimentos especiais, incluindo desenvolvimento técnico, avaliação biológica e estudos de viabilidade.

Tema IV — Programas de nutrição: estudos operacionais e avaliação de programas: desenvolvimento e experimentação de metodologias contribuindo para a avaliação efetiva dos programas em andamento por grupos acadêmicos (idem, *ibidem*, pp. 185-6).

As intenções de consolidação de uma forte relação entre pós-graduação e desenvolvimento econômico-social, numa perspectiva de curto prazo, leva à indagação acerca de que tipo de pesquisadores a pós-graduação estaria formando. Nos termos em que foram definidas, as prioridades temáticas da política científica da pós-graduação em nutrição sugerem que não foram atribuídas nem para a formação de pesquisadores criativos exemplarmente situados na realidade cultural brasileira nem para produtores de conhecimento novo, na perspectiva de uma política de autonomia relativa no setor alimentar, mas para aplicadores de um conhecimento técnico externo. Como eixo propulsor de alcance duradouro para a superação dos problemas nutricionais brasileiros, os resultados da pesquisa em nutrição só se

verificariam a médio e a longo prazos, enquanto o governo pretendia obter resultados imediatos.

Se a política de pós-graduação visava o uso da ciência como força produtiva, instrumento de poder e ideologia, é pertinente verificar em que medida se concretizaram alguns dos seus aspectos na formação do pesquisador em nutrição, particularmente na produção acadêmica em educação nutricional.

Nessa perspectiva, o Rio de Janeiro constituiu pólo significativo para se conhecer a produção acadêmica em educação nutricional no âmbito da pós-graduação, principalmente porque foi nesse estado que eclodiu o movimento de gênese e constituição desse campo disciplinar nos anos de 1934 a 1946, período em que os cientistas fundadores constituíram a política alimentar nacional implantada pelo Estado. Dada a interface da educação nutricional com as áreas da educação e da saúde, o levantamento da produção foi realizado nas bibliotecas de nutrição, educação e saúde pública dos quatro cursos de pós-graduação das seguintes universidades públicas: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP/Fiocruz).

Considerando-se a institucionalização da pós-graduação a partir de 1975, adotou-se o período de 1980 a 1998 como parâmetro da pesquisa. O rastreamento da produção localizou apenas sete dissertações de mestrado e nenhuma de doutorado. Daí se deduz que, embora a disciplina educação nutricional perpassasse a formação *stricto sensu* na área da nutrição, ela não detém posição de destaque no âmbito da pesquisa interna nem orienta os esforços dos mestrandos para áreas afins (ver ao final a relação das dissertações analisadas).

A leitura das dissertações mostrou que o ano de 1990 constituiu uma fase de transição conceitual e metodológica no plano do conhecimento produzido, marcando duas abordagens muito diferenciadas quanto às suas premissas e categorias de análise. Com isso, considerou-se mais apropriado recuperar o movimento dos autores no período de 1980 a 1998.

Da ignorância alimentar à representação social do nutricionista (educador) (1980-98)¹

A produção acadêmica em educação nutricional referente aos anos 1980 no âmbito da pós-graduação é marcada pela ênfase na tese da ignorância alimentar como matriz justificadora de seu sentido. Nesse enfoque, a dissertação de Lemos (1980, p. 5) traz como problema/objeto de estudo o grau de formação/conhecimento em nutrição do professor de primeiro grau, de modo a verificar a forma como ele atua e o alcance de seus objetivos à luz das seguintes questões: qual o grau de conhecimento sobre nutrição; como se posiciona sobre a inclusão

¹As terminologias 'educação nutricional' e 'educação alimentar' adotadas neste estudo visam apenas a preservar a terminologia utilizada nas dissertações analisadas, onde se empregam indefinidamente os dois termos. Certamente isso não decorre de um equívoco semântico, mas constitui, em certa medida, a polêmica em torno da delimitação da identidade da disciplina.

da educação nutricional nas atividades escolares; quais as atividades relativas à educação nutricional desenvolvidas pelo professor e qual o processo de avaliação, na escola, sobre a educação nutricional. Para a autora, a importância do problema está no fato de que a educação nutricional implica a formação e a mudança de hábitos de grupos sociais vulneráveis: “A educação nutricional torna-se, portanto, atividade de suma importância para eliminar tabus e práticas errôneas da alimentação, os quais constituem um dos fatores que determinam as carências nutricionais mais prevalentes, especialmente incidindo sobre os grupos vulneráveis de populações de menor poder aquisitivo.

Em consonância com Carvalho (1971), Berg (1975) e Chaves (1971), Lemos (*ibidem*, pp. 5, 8-9) afirma que: “uma das principais causas de subnutrição dos brasileiros parece ser a falta de educação nutricional, motivada, principalmente, não só pela ignorância dos princípios básicos da alimentação, como por vícios de paladar e por superstições alimentares, fortemente arraigados em todas as classes sociais”. Nesta visão, a educação nutricional tem a função precípua de moldar o homem para ajustá-lo à situação: “a educação nutricional, ao pretender conscientizar o homem comum para aprender a comer, pode ser considerada como elemento de estratégia nutrológica, uma vez que o seu propósito é de que as pessoas se habituem a valorizar os recursos disponíveis e modifiquem hábitos errôneos arraigados”.

Nesse sentido, a política alimentar é descrita pela autora por meio de uma narrativa cronológica da institucionalização da merenda escolar. Em primeiro plano, Lemos (*op. cit.*, p. 19-20) indica que o governo federal instituía a Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE), através do decreto 37.106, de 31 de março de 1955. Como órgão normativo, em âmbito central e regional, a CNAE tinha como objetivo geral proporcionar suplementação e educação alimentar aos escolares do primeiro grau, tendo como objetivos gerais:

- (a) estabelecer hábitos alimentares corretos; (b) conscientizar sobre a importância da nutrição para manter a saúde; (c) ensinar os princípios de boa nutrição e a aplicação dos mesmos na vida diária; (d) transmitir noções de produção, estocagem, seleção, preservação e preparação de alimentos, a fim de obter uma alimentação adequada; (e) ensinar a utilizar, adequadamente os recursos financeiros disponíveis, para assegurar uma dieta suficiente para a família.

De fato, segundo Lemos (*ibidem*, p. 28), a educação para a saúde na escola de primeiro grau estava assegurada no artigo 7 da lei 5.692/71, sob a denominação “Programas de saúde”. Para isso, previa o Conselho Federal de Educação, “a capacitação dos docentes, com a introdução maciça de conhecimentos sobre nutrição nas escolas para formação de professores, propiciando-lhes condições para melhor transmitir esses conhecimentos”.

No entanto, a autora constata em sua pesquisa a superficialidade da formação em nutrição do professor de primeiro grau, por meio da

existência de duas disciplinas afins à área da saúde no currículo do curso de formação de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro: ciências aplicadas e programas de saúde, que contemplavam em seus conteúdos programáticos apenas uma unidade de estudo, sob a denominação “O homem e sua nutrição”.

Sob esta ótica, a dissertação em foco limita-se à exposição descritiva dos dados obtidos dos questionários aplicados aos professores do primeiro grau, mostrando que 60,2% não haviam feito estudo relacionado à nutrição, e dos 39,8% que o fizeram, 60% realizaram-no por iniciativa própria. Com isso fica visível a carência de definição de categorias explicativas que permitam contextualizar historicamente a dinâmica da política de alimentação escolar cronologicamente descrita e a formação em nutrição do professor no tempo, de modo a fornecer uma explicação plausível a esse processo.

A título de ilustração, da análise de Inocêncio (1978) podemos inferir que a política de formação do magistério adotada na época com a lei 5692/71, ao criar os programas de saúde na escola do primeiro grau, criava também condições para que o sistema de ensino fosse servido por professores com níveis de preparo desiguais, o que contrariava o que o próprio Estado declarava como princípio básico de sua filosofia educacional — a democratização do ensino — e como uma de suas metas prioritárias — a melhoria do rendimento escolar.

Na mesma linha de pensamento de Lemos, Fraga (1984, p. 14) realizou uma revisão bibliográfica sob o título *Os problemas da má alimentação e a educação alimentar no Brasil*. A autora inicia a apresentação do trabalho destacando que

as perturbações da nutrição sob todos os seus matizes se constituem num grave problema brasileiro Como o desequilíbrio nutricional no país é provocado por uma série de fatores negativos, optou-se, para fins de um estudo mais profundo, por aqueles que dizem respeito à ignorância dos princípios básicos de uma dieta equilibrada, englobando as crenças infundadas sobre alimentação através de toda a história nacional. Isto porque a gravidade destes fatores, em conjunto, não foi ainda plenamente reconhecida.

Nessa perspectiva, os objetivos da pesquisa consistiram em: verificar que o problema da má nutrição tão generalizada no país não é consequência apenas de fatores econômicos, mas também de hábitos alimentares errôneos decorrentes da falta de conhecimentos e orientações no que respeita aos princípios da ciência da alimentação; alertar para o perigo do uso indiscriminado de produtos da indústria farmacêutica em detrimento de uma alimentação balanceada e mais adequada às necessidades individuais; relacionar fatos concretos que ofereçam a comprovação de que a problemática da subnutrição e desnutrição está sendo agravada pela falta de informações, pelos preconceitos, tabus e

induções alimentares; assinalar a importância de uma educação alimentar ampla e eficaz.

A autora, apoiada em fontes secundárias, introduz na delimitação do seu problema/objeto de estudo os fatos relacionados à história da alimentação e da ciência da nutrição, assinalando que, no plano brasileiro, a terceira década do século XVI constituiu o marco da organização econômica e civil dessa sociedade, caracterizando o processo de colonização. As primeiras etapas desse movimento civilizador marcaram a influência sobre a formação dos hábitos alimentares da sociedade emergente: do tradicional regime alimentar dos portugueses, composto de variedade de vegetais, como frutas, legumes e verduras característicos da policultura, ao consumo abusivo do peixe seco e da farinha de mandioca, acrescidos mais tarde da carne de charque e o uso inadequado e perigoso de alimentos importados característicos da implantação da monocultura dos senhores de engenho, cuja provisão era reservada de forma cuidadosa.

O estudo considerou três séculos de contatos das três raças que deram origem ao povo brasileiro, evidenciando uma tradição alimentar baseada no consumo rotineiro de alimentos acessíveis, em preparações simples. Disso se deduz que, na realidade, a monocultura se introduziu a fome entrou no Brasil. A autora busca demonstrar que os fatores históricos passam e os hábitos se perpetuam por uma espécie de história linear e cronológica que reforça muito mais o plano da justificação, e menos a definição de categorias explicativas que permitam decifrar também as descontinuidades no processo histórico da má alimentação no Brasil e da formação dos hábitos alimentares.

Desse modo, na revisão bibliográfica são descritos os fatores causais do problema nutricional brasileiro: distorções na área da saúde; influência dos hábitos alimentares; origem econômica; origem social; origem cultural; origem filosófica ou religiosa; resistência às mudanças alimentares. A exemplo de Lemos, Fraga (1984, p. 65, 70) também incorpora em sua descrição termos próprios da política alimentar estatal e as diretrizes temáticas definidas no Plano Nacional de Pós-Graduação para a área da nutrição, quando assinala que no conjunto dos fatores causais da desnutrição os componentes dos grupos sociais vulneráveis adquiriam peso importante.

Em nutrição consideramos grupos vulneráveis todo o indivíduo que se apresentar em momento fisiológico onde é maior a sua necessidade nutricional proporcional. Quando o consumo de alimentos observado não cobre as necessidades básicas, os problemas nutricionais serão observados com maior gravidade naqueles indivíduos que se encontrarem nos momentos fisiológicos onde suas necessidades nutricionais são mais elevadas.

Esses grupos destacam-se pela magnitude e importância em termos da gravidade dos efeitos residuais: a gestante, a nutriz, o infante, que corresponde à criança de um a quatro anos de idade. Com isso a autora reforça que:

o fenômeno da subalimentação não decorre apenas do fator econômico, embora a maioria dos elementos pertencentes aos mais diversos grupos sociais assim concluam. O fato de serem os orçamentos populares reduzidos não significa que não deva realizar a educação alimentar do indivíduo e da coletividade a que ele pertence, pois é sempre possível, graças a uma boa orientação técnica, comprar melhor, mesmo comprando muito outros gastam muito com alimentos pobres em nutrientes.

Para isso, o Inan, criado em 1972, constituía o órgão centralizador da política alimentar por meio dos vários programas nacionais de nutrição. Assim, segundo Fraga (op. cit., p. 72), o I Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (I Pronan), era composto de vários subprogramas, tendo como objetivos prioritários a assistência alimentar aos grupos vulneráveis e a promoção de programas de educação nutricional. Encontrava-se em execução naqueles anos o II Pronan, aprovado pelo decreto 77116, de 8 de fevereiro de 1976, caracterizado por uma estrutura dirigida aos grupos mais carentes, urbanos e rurais:

Através de suplementação alimentar, procurava atingir as faixas biologicamente carentes: gestantes, nutrizas e pré-escolares, contemplando famílias cuja renda não ultrapassa dois salários mínimos; alcança os escolares, através da merenda escolar, hoje largamente difundida; procura desenvolver um programa de educação alimentar, a fim de difundir técnicas de enriquecimento dos alimentos, muitas vezes de maneira simples e de baixo custo.

Vale destacar que a autora desenvolveu sua dissertação no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Problemas Brasileiros. Segundo Brito (1976, p. 9), essa disciplina foi estruturada a partir do decreto-lei 869/69, que dispõe sobre a inclusão da educação moral e cívica como disciplina obrigatória em todos os segmentos, desde o ensino fundamental até o nível superior. Em plena vigência da ditadura pós-1964, a disciplina devia ser ministrada de acordo com as finalidades da educação moral e cívica, visando “a formação do caráter do brasileiro e ao seu preparo para o perfeito exercício da cidadania democrática, com o fortalecimento dos valores morais da nacionalidade”. Assim, no ensino superior de graduação e pós-graduação, a educação moral e cívica era ministrada sob a forma de estudos de problemas brasileiros (EPB), encerrando uma pluralidade de assuntos a serem tratados por professores especializados nos diferentes temas nacionais.

Sendo assim, a ênfase de Fraga (op. cit.) na tese da ignorância alimentar, como matriz justificadora da educação nutricional sob a

ótica intervencionista e técnica, encontrava fundamento na visão moralista proposta na disciplina de EPB, na medida em que o importante era incentivar a consciência cívica dos indivíduos para formar bons cidadãos, contribuindo assim na busca de soluções para os grandes problemas nacionais e “reduzindo o descompasso entre o Brasil e as grandes potências do século” (Alves, 1971).

Nessa perspectiva, os grandes problemas sociais que afligiam a sociedade brasileira, incluindo a alimentação e a saúde, eram tratados à época de forma pontual, com medidas paliativas e assistencialistas. Isso parece ter influenciado não somente a escolha do tema do estudo de Fraga, mas principalmente as soluções recomendadas, entre outras, a agilização da educação alimentar nas instituições, a fim de que se tornasse operante na modificação dos hábitos alimentares errôneos. Sob a forma de generalizações abstratas carentes de base empírica para uma análise consistente da má alimentação e da educação alimentar no Brasil, o estudo parece ter contribuído muito mais para consolidar uma concepção de educação baseada em pilares ideológicos.

A dissertação de Silva (1990) parte da premissa de que educação e saúde devem ser consideradas indissociadamente no processo ensino-aprendizagem, o que levou a autora à consulta da lei 5692/71, que tornou obrigatória a inclusão de programas de saúde nos currículos plenos de primeiro e segundo graus. Segundo ela, a ausência de orientação do profissional licenciado em nutrição na preparação do livro didático referente ao programa de saúde levava a questionar o conteúdo desses livros, no que tangia à definição de objetivos e conteúdos que propiciassem ao aluno a oportunidade de conhecer elementos básicos de uma alimentação equilibrada e os fatores que envolviam os problemas nutricionais de sua região e comunidade.

O objetivo da dissertação foi avaliar os conteúdos de nutrição contidos nos livros didáticos de ciências para a sétima série, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático no estado do Rio de Janeiro, à luz das seguintes categorias: abrangência e forma de apresentação dos conteúdos em relação à faixa etária dos alunos; exatidão e atualização dos conteúdos apresentados; atendimento às necessidades da realidade dos usuários segundo o nível socioeconômico e cultural. A justificativa da escolha do tema da dissertação reside na premissa de que, por meio de uma educação nutricional correta, de caráter preventivo, dirigida às crianças em fase de formação de seus hábitos, é possível obter mudanças de atitudes e de práticas com vistas à proteção da saúde.

Segundo Silva (1990) cinco livros de ciências para a sétima série do primeiro grau, de diferentes autores, constituíram o material empírico analisado na dissertação em foco.

Embora se mantenha também nesse estudo o vínculo com as diretrizes da política alimentar estatal, nele já se evidencia a preocupação em definir um quadro teórico-conceitual norteador da análise, começando pela conceituação do livro didático, sua

importância, forma de seleção e indicadores de avaliação, destacando-se o papel do professor no processo. Trata-se de uma aproximação com os livros didáticos para verificar em que medida eles são veículos de conteúdos sobre nutrição e a forma como eles estão dispostos para os estudantes. Segundo Silva (1990, p. 11), “apesar do uso crescente de novos recursos e procedimentos de comunicação, o livro continua ocupando lugar de destaque, tanto no âmbito do entretenimento como no da informação e no da educação”.

Aproximando-se de Pfromm Netto (1974) a autora destaca que, como instrumento educacional, o livro auxilia a organização dos cursos, completa o seu conteúdo básico e proporciona material acadêmico para a aprendizagem dos alunos. No entanto, ela adota as sugestões de uma análise centrada em quatro aspectos: conteúdo, linguagem usada, aspectos técnico-gráficos e anexos. Em síntese, ela conclui que o objetivo a ser alcançado na avaliação do livro didático é diagnosticar as deficiências que ele possa apresentar, aprimorando sua qualidade.

Nessa perspectiva, a educação nutricional é trabalhada em seus aspectos conceituais e finalidades, como componente de intervenção no âmbito dos programas de saúde ministrados na escola do primeiro grau. Em consonância com Boog (1984), Silva reitera que o aumento do poder aquisitivo da população não traduz necessariamente melhoria do consumo alimentar, pois as atitudes negativas ou a falta de conhecimento impedem as famílias de baixa renda de utilizar melhor seus recursos disponíveis. Significa dizer que o componente cognitivo dessa conduta corresponde àquilo que o indivíduo sabe sobre alimentos e nutrição, e que influencia, em maior ou menor grau, seu comportamento alimentar. Nas dissertações até aqui abordadas tal justificativa encontrava ressonância na plataforma de criação, pelo governo federal, da Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE).

Assim, a partir da avaliação dos cinco livros didáticos de ciências da sétima série do primeiro grau, distribuídos pela FAE, para a rede pública do estado do Rio de Janeiro, em 1987, Silva conclui que, quanto à abrangência do conteúdo, havia uma forte convergência entre os autores na inclusão dos temas “estudo dos alimentos” e “sistema digestivo/doenças”. No entanto, se, por um lado, todos os livros demonstravam preocupação com a forma de apresentação dos assuntos, partindo sempre de conteúdos mais simples para os mais complexos, por outro, nenhum dos cinco livros analisados propunha atividades que estimulassem a reflexão sobre nutrição. O texto, as ilustrações e o vocabulário eram adequados e apropriados para a faixa etária dos alunos, o que sugere uma preocupação muito maior com os aspectos técnicos do livro didático no assunto nutrição do que com o significado dos termos apresentados nos textos.

Quanto à exatidão e atualização dos conteúdos, Silva verificou que a caracterização dos nutrientes quanto à sua função estava presente em

quatro dos cinco livros analisados, mas que eles eram omissos quanto à classificação dos alimentos segundo a origem, a caracterização de uma dieta equilibrada e a orientação sobre a seleção dos alimentos, fato interpretado como desconhecimento dos princípios técnicos nutricionais que orientam o processo de seleção dos diferentes alimentos para estabelecer a composição de uma refeição racionalmente equilibrada, de acordo com a faixa etária, estágio biológico e poder aquisitivo do indivíduo.

Para a autora, a falta do profissional licenciado em nutrição para a orientação técnica necessária à compreensão e ao manejo dos grupos básicos de alimentos e seus equivalentes, de acordo com o valor nutritivo dos mesmos, estava confirmada pela ausência desses conteúdos nos livros avaliados. Além da ausência de conteúdos relacionados a uma conceituação adequada do alimento, às enfermidades causadas pelo excesso de alimentos e à deficiência na higienização dos alimentos, a noção de refeição equilibrada presente nos livros levava em conta apenas a idéia de quantidade, e não incluía a qualidade na elaboração da refeição.

A exemplo de Silva, Mohr (1994), ao analisar os conteúdos de saúde nos livros didáticos de primeira a quarta séries, assinala que eles possuem uma abordagem preconceituosa e estigmatizadora, não levando o aluno a refletir sobre os aspectos da saúde e doença sob as influências dos fatores físicos, sociais e culturais. Os conteúdos ministrados não contribuem para a construção da cidadania. Nesse sentido, a autora também considera fundamental a melhoria da qualidade dos livros didáticos, mostrando a importância da colaboração de diversos especialistas das áreas de conhecimento.

Dessas leituras, é possível deduzir que o enfoque central da produção acadêmica em educação nutricional referente à década de 1980 até o ano de 1990 é de natureza intervencionista e técnica e é mediado pela tese da ignorância alimentar em estreita consonância, na base argumentativa, com as diretrizes da política estatal de pós-graduação em nutrição, de modo a atender aos objetivos do projeto de nutrição do Brasil. Tal atrelamento evidencia que a base temática na qual se iniciou a formação do pesquisador com ênfase na educação nutricional obedecia a uma lógica externa, fato que parece ter limitado a autonomia dessa disciplina em direção à construção de uma identidade própria e de uma prática educativa cujo alcance social exige audácia imaginativa. Se a pesquisa não é apenas busca de conhecimento, mas igualmente atitude ético-política, o princípio educativo que rege o ato de pesquisar na formação do nutricionista-pesquisador passa necessariamente mais pela ótica da emancipação, e menos pela da domesticação.

Como assinala Salum (1999), o abandono do papel crítico e transformador da universidade está nos planos do Estado neoliberal, que a tudo cede para beneficiar o mercado. Nesse sentido, o “caminho

emancipatório não pode vir de fora, imposto ou doado, mas será conquista de dentro, construção própria, para o que é mister lançar mão de todos os instrumentos de apoio” (Demo, 2000, p. 17). Em concordância com Peixoto (1994, p. 33), “a formação do pesquisador pressupõe a posse de uma teoria geral da pesquisa científica, cujo ponto de partida se encontra na compreensão filosófica do significado do conhecimento — sua fonte, função, procedimentos e finalidades. Pressupõe também a compreensão do seu efeito” e seu alcance social, pois, sendo uma prática social, a pesquisa integrada aos conflitos gerais da sociedade é um dos trabalhos humanos que se preocupa em oferecer respostas às indagações sobre a realidade: não é uma atividade mecânica que, sob receitas modelares, se realiza sem conexão com o mundo no qual vivemos e atuamos.

Foi nessa direção que, a partir de 1990, as dissertações analisadas a seguir encaminharam as abordagens sobre a disciplina educação nutricional, buscando operar tanto a crítica do currículo formador do nutricionista bem como a prática educativa profissional nos diversos espaços de atuação. Nesse deslocamento, é introduzido o conceito de ‘representação social’, para abrir a discussão sobre a tese da ignorância alimentar como categoria justificadora da educação, o reducionismo técnico e o atrelamento dessa concepção às orientações da política estatal, utilizando-se, para isso, de categorias representacionais pelas quais os profissionais pesquisados concebem a formação e a prática. Configura-se, também, a preocupação em recuperar a história da disciplina e sua institucionalização.

A esse respeito, a dissertação de Lins (1990) assinala que a concepção da educação nutricional que embasava os currículos de nutrição de grande parte das escolas de nutrição do Brasil é a que admite a tese de causa e efeito entre ignorância alimentar e desnutrição. A autora constata que, segundo essa ótica, a disciplina educação nutricional tem sido concebida como um componente específico de intervenções nutricionais, estando as ações educativas em nutrição aliadas a outros tipos de intervenção em saúde. De fato, ao proceder a sua revisão bibliográfica, Lins verificou que a maior preocupação dos estudos sobre educação nutricional produzidos em São Paulo e no Rio de Janeiro era meramente técnica. No entanto, ela menciona o texto de Valente (apud Lins, 1990) que traz uma nova proposta para o ensino da disciplina educação nutricional, pretendendo ultrapassar a visão instrumental e conferindo-lhe uma dimensão política e social.

A partir dessas leituras, a autora pode formular novas questões para o seu estudo, entre as quais destacam-se: qual o contexto histórico-social que influenciou a teoria e a prática dessa disciplina? Será que, a partir de uma análise histórica, emergiria um marco teórico-conceitual que contribuísse para a análise do estado atual da disciplina educação nutricional? Como pode ser descrito atualmente o ensino da disciplina

educação nutricional nas escolas de nutrição do município do Rio de Janeiro?

O estudo de Lins teve como objetivo central resgatar a história da educação nutricional, identificando o referencial teórico que a alicerçava e analisando sua influência no ensino. Com isso, ela buscou captar o momento em que a referida disciplina foi introduzida no currículo dos cursos de nutrição no Brasil, de modo a verificar os elementos de continuidade no ensino atual.

Não obstante a extensa narrativa cronológica desenvolvida pela autora para situar a emergência da educação alimentar e suas bases cognitivas, para efeito do presente artigo vale destacar a descrição que ela faz do Serviço de Alimentação da Previdência Social (Saps) como a instituição que nasceu diretamente vinculada à questão da educação em nutrição, por força do decreto-lei 2.478, de 5 de agosto de 1940, assinado por Getúlio Vargas e que criava o Saps. O serviço constituiu um centro de pesquisa e ensino tanto para a formação de pessoal (visitadoras de alimentação, nutricionistas, nutrólogos) como para a formação de uma consciência alimentar junto ao público, através da educação nutricional massiva, feita à época. Assim orientado, o Saps dedicou-se a exercer uma ação educativa sistemática junto às famílias de operários, orientando-os no sentido de reconhecer os resultados benéficos de uma alimentação racional e econômica.

O decreto-lei 5.443, de 30 de abril de 1943, possibilitava ao Saps a criação de cursos técnicos e profissionais para formação de pessoal apto a desenvolver atividades relativas à nutrição. Três cursos foram então organizados, os dois primeiros funcionando na cidade do Rio de Janeiro, e o último, em Fortaleza: curso de auxiliares técnicos de alimentação, curso de nutrólogos e curso de visitadoras de alimentação. A primeira turma de auxiliares técnicos de alimentação formou-se em 1943, sob a orientação de Dante Costa. Foi esse curso que, inicialmente com duração de um ano, estendeu-se a dois e passou a formar dietistas. A importância desse curso para o estudo da autora reside no fato de se ter detectado o momento em que a prática educativa em nutrição se transforma em uma disciplina teórico-prática que integra até hoje os currículos dos cursos de nutrição no Brasil.²

Lins (1990) cita alguns autores, como por exemplo Wigth (1970), Behar e Icaza (1972), Beach (1978), Jellife (1974), ao mostrar como se encontra arraigada na educação nutricional a tendência a transmitir conhecimentos para a mudança de hábitos alimentares.

Nesse aspecto, Lins reitera a crítica de Valente (1984) quando assinala que, nessa visão, o próprio indivíduo é culpado por sua doença, sendo a cura obtida através de informações sobre nutrição, a fim de 'corrigir' hábitos alimentares. Tal postura implica uma visão funcionalista de estratificação social, fundada na idéia de uma sociedade harmônica, onde a educação teria um papel de força homogeneizadora, com a função social de eliminar as diferenças. Assim,

² Trata-se da inclusão, pelo Saps, em 1959, da cadeira pedagogia aplicada à nutrição no terceiro ano do curso, obedecendo a recomendação da 4ª Conferência para Assuntos de Nutrição da América Latina, convocada pela Organização para Alimentação e Agricultura da Organização Mundial de Saúde (FAO/OMS) em 1957 (Lins, 1990).

a educação nutricional se atém apenas àquelas situações passíveis de serem modificadas por métodos educacionais, mantendo uma 'neutralidade técnica' a ser assumida pelo educador, evitando-se a interferência de questões políticas.

Para Valente (apud Lins, 1990)), a reflexão social sobre a fome/desnutrição passa pela análise do modo de produção capitalista. O objetivo da educação nutricional deveria visar a superação das 'causas básicas' da problemática nutricional, representadas pelas estruturas econômica, política e ideológica dos locais onde o nutricionista atua. Disso se depreende que a educação nutricional se configura como um instrumento de apoio às ações sociais que visem a explicitar as contradições da estrutura social, num esforço para a superação das causas básicas dos problemas nutricionais das populações.

Foi a partir deste enfoque estrutural que Lins (op. cit.) construiu o modelo de análise das abordagens acadêmicas no ensino da disciplina educação nutricional, adotando a entrevista e a observação da prática pedagógica de dois grupos de professores dos cursos de graduação em nutrição do Rio de Janeiro, introduzindo a análise do discurso como guia interpretativo.

A pesquisa mostrou que os docentes do grupo 1 entrevistados foram unânimes na crítica ao modelo de sua formação na disciplina. No entanto, ao descrever a docência e os conteúdos trabalhados, eles privilegiavam exatamente aqueles conteúdos direcionados para alimentação e nutrição: "noções sobre educação e relações com educação nutricional"; "métodos, técnicas e recursos didáticos para ações educativas"; "recursos audiovisuais: cartazes, flanelógrafos, álbum seriado, slide, retroprojeto"; "etapas de planejamento de cursos: diagnóstico, avaliação"; "hábitos e tabus alimentares, papel do nutricionista em programas de educação alimentar". Não se conseguiu, nas entrevistas desse grupo, detectar categorias discursivas que explicitassem a dimensão social da educação nutricional.

No que se refere ao discurso discente sobre o tema da concepção da educação nutricional, a autora observou que as expectativas iniciais dos alunos em relação à disciplina eram: "aprender os meios mais objetivos para educar pessoas ou grupos"; "ensinar corretamente as pessoas a se alimentar"; "aprender métodos e técnicas de ensino"; "aprender a adequar a nutrição ao nível socioeconômico da população"; "orientar pessoas principalmente de baixo nível econômico", entre outras. Nisso residia a idéia de que a disciplina educação nutricional ensinava a ensinar. De modo geral, essas expectativas dos alunos e sua visão da educação nutricional ajustavam-se perfeitamente às concepções emitidas pelos seus professores. Dito de outro modo, o ensino da educação nutricional vem tentando acompanhar e utilizar os meios instrucionais com o máximo de eficiência, supervalorizando, portanto, a dimensão técnica da educação e pondo de lado as dimensões política e social que lhe são inerentes.

Nesse sentido, Lins detectou que os docentes do grupo 2 da pesquisa traziam em seus depoimentos, a exemplo dos do grupo 1, as críticas à forma como a disciplina em foco foi ministrada na sua formação como: “meramente didática”; “primou por ensinar a utilização de recursos audiovisuais”; “muita técnica, pouco reflexiva”; “prática desvinculada da teoria”. O que caracterizava esses docentes, no entanto, era a resistência a dar continuidade a esse tipo de ensino, decidindo-se por ministrar a disciplina com uma abordagem não tradicional. Por motivações diferentes, os docentes alinhavam-se à proposta de Valente (apud Lins, 990). Para eles, a concepção de educação nutricional fundamentava-se nas seguintes categorias discursivas: “o ensino da educação nutricional deve suscitar reflexões sobre o papel social do nutricionista”; “a educação e a educação nutricional devem servir como instrumento de apoio às ações sociais que visem a modificações estruturais”; “a educação é crítica porque, ao mesmo tempo que é determinada, pode influenciar o determinante, numa relação dialética, fortalecendo a luta de classes”.

Conseqüentemente, esse grupo trabalhava com conteúdos diferentes dos do grupo 1, privilegiando, por exemplo, “educação, teorias educacionais, tipos de pedagogia”; “correntes de pensamento na área da saúde”; “determinação social dos hábitos alimentares”. Embora os professores do grupo 2 também valorizassem conteúdos de didática, esta instrumentalizava o aluno para atender à dimensão técnica da educação, acompanhada porém da dimensão social e política. Eram priorizadas algumas técnicas de dinâmica de grupo e dramatizações, visando a facilitar o desenvolvimento de trabalhos com comunidades. No que se refere à concepção da sociedade, o discurso dos docentes deixava entrever algumas categorias encontradas no texto de Valente, tais como: “luta de classes”, “relações de produção”, “nutrição social” “mudanças estruturais”, entre outras (Lins, 1990, p. 158).

Não obstante as insuficiências metodológicas e documentais do estudo em foco para uma sólida reconstituição da história da disciplina educação nutricional nos espaços de formação do nutricionista/educador, a autora assinala que, ao ser institucionalizada via Saps, como prática educativa, a educação alimentar cristalizou no tempo um conceito e uma prática, a qual objetivava transmitir informações de nutrição para mudança de hábitos e atitudes alimentares. Calcadas no serviço de extensão norte-americano e fundamentadas em teorias sociológicas funcionalistas, tais idéias foram aprisionadas e reproduzidas nas instituições de ensino, onde se legitimava a dimensão meramente técnica da educação alimentar como disciplina formadora.

Nesse ponto cabe destacar que, embora a educação alimentar tenha sido concebida em sua origem nos anos de 1934 a 1946 sob a ótica da ignorância alimentar, configurando-se como instrumento de correção dos hábitos alimentares errôneos do povo, ela não se limitava à dimensão técnica, mas perpassava de fato, no plano das idéias, um

enfoque social bem mais amplo, do qual foi gestada uma política alimentar nacional de caráter abrangente. A essa política correspondeu uma reforma alimentar que demandava do Estado diversas formas de intervenção que, não obstante sua natureza compensatória, deveria redefinir o uso e a distribuição da terra, a produção de alimentos e o seu barateamento, instituindo o salário mínimo do trabalhador e a criação de um conjunto de instituições necessárias à sua implementação e legitimação, a exemplo do Saps, entre outras, de modo a assegurar à população a alimentação racional cientificamente preconizada e o pleno desenvolvimento científico das pesquisas projetadas (Lima, 2000).

Dois aspectos parecem fundamentais para se realizar um empreendimento sólido de pesquisa histórica da educação alimentar como disciplina formadora. O primeiro deles é o grau de assimilação e o alcance das idéias projetadas pelos fundadores dessa disciplina nos primórdios da institucionalização da política alimentar nacional, que incluía a plataforma inaugural dos programas de ensino nas instituições recém-criadas, de modo que se visualize a relação entre as idéias e as ações. Isso significa resgatar práticas esquecidas, documentos obscuros, discursos já silenciados, num processo de reconstituição que nos leve a compreender tanto outros sistemas de pensamento quanto as continuidades e descontinuidades históricas que se sucederam até aquilo que temos hoje e até aquilo que somos.

O segundo aspecto diz respeito à análise dos desdobramentos teórico-práticos acrescidos na disciplina educação nutricional, que, em sua evolução histórica nas instituições formadoras, contribui para que se elucide o reducionismo técnico instituído no tempo. Nesse aspecto, o que importa não é o que se diz que se faz, mas o que verdadeiramente se faz. O significado real da disciplina não se reduz ao plano ordenado, mas à prática real onde se dá a experiência da formação.

Assim, a contribuição do estudo de Lins reside, por um lado, na introdução de novas questões sobre a necessidade do delineamento do enfoque histórico na instrumentalização da análise da educação alimentar como disciplina, e, por outro, na conclusão que aponta para a realização de pesquisa no âmbito da prática educativa. Disso poderia resultar o direcionamento do ensino da educação nutricional tendo em vista a promoção do homem, o que exige a intensificação do diálogo com outras disciplinas afins, como história, filosofia, antropologia e educação.

Nesse aspecto, a dissertação de Baião (1993) reforça a crítica à tese da ignorância como categoria justificadora da educação nutricional, introduzindo o conceito de representação social do nutricionista como educador no cotidiano da sua prática profissional nas diversas áreas de atuação. Isso permitiu à autora a formulação de outras questões: é possível uma prática educativa em nutrição que não se limite à transmissão de conhecimentos e à prescrição de normas? Que elementos críticos apontados com relação à educação em saúde têm sido

incorporados à prática em educação nutricional? Que aspectos norteiam atualmente a prática educativa em nutrição, fazendo-se avançar ou não com relação ao modelo tradicional da educação? Para isso, reforça-se também a preocupação em elucidar a história da educação nutricional por uma síntese narrativa e cronológica da emergência da nutrição no Brasil, que se limita muito mais ao plano da justificação da pesquisa do que à reconstituição histórica objetiva das bases sobre as quais se sustentam as práticas educativas em foco.

O estudo discute e analisa a prática em educação nutricional desenvolvida por profissionais graduados em nutrição que atuam em diversas áreas, sob a premissa de que “somente no confronto entre a teoria e a prática, quando se estabelece o espaço das relações sociais de produção, o profissional sente o tamanho da responsabilidade que lhe é atribuída, seja ela para prevenir e/ou solucionar os problemas nutricionais cuja maioria vive em condições de miséria e fome” (Baião, 1993, pp. 3-4).

Disso resulta a evidência, segundo a autora, de que o discurso científico fornece aos nutricionistas todo referencial instrumental e técnico que impede não somente a reflexão sobre os limites teórico-práticos da sua atuação, como também capacita para uma intervenção nutricional descontextualizada dos aspectos histórico-culturais. Nesse sentido, ela introduz a teoria da ação comunicativa de Habermas (1989, 1987), de modo a contribuir para a análise do sentido pedagógico-político das práticas educativas como processo de interação dialógica de atores envolvidos numa mesma situação, cuja racionalidade não se restringe a uma abstração inerente ao indivíduo, mas a um procedimento argumentativo por meio do qual os sujeitos envolvidos refletem sobre questões relacionadas com a verdade.

É por essa ótica que o estudo em pauta procura enriquecer a reflexão, discutindo aquelas questões mais significativas sobre o nutricionista como educador. Para isso, Baião valeu-se da metodologia da pesquisa qualitativa, elegendo o local de trabalho como cenário privilegiado para a realização de entrevistas com dez profissionais e a observação do contexto imediato da prática educativa. Usou também documentos para dar subsídios a essa atividade, de modo a captar a interpretação que os profissionais faziam da realidade — suas representações sociais. Foram investigadas as razões da escolha da profissão, a avaliação da formação, a vida profissional atual (trabalho, problemas, relacionamento), problemas alimentares e nutricionais do Brasil e o papel do nutricionista, sua história de vida (pessoal e profissional) e nutrição-educação.

Nos limites deste artigo, destacamos a análise realizada por Baião (op. cit., p. 80) com relação à prática educativa em nutrição para descrever o que está implícito no modo dominante de educar e de pensar o corpo e a saúde. Nesse aspecto, segundo a autora, a prática educativa perpassa todas as áreas da nutrição, embora isso nem

sempre seja claramente percebido pelo conjunto dos profissionais estudados. Os enunciados dos profissionais atestaram que a educação nutricional ainda é realizada visando modificações dos hábitos errôneos dos diversos grupos de baixa renda e a introdução de alimentos, e nisso se confunde educação com orientação alimentar. No campo da alimentação coletiva, as informações sobre alimentação são veiculadas através do cardápio, em forma de mensagens sobre a alimentação da semana. Nas demais áreas, a educação limita-se às orientações individuais ou em grupo. Os conteúdos são técnicos e nada reflexivos, e a autora conclui que a prática educativa observada é identificada como um mero repasse do saber técnico e científico. O vínculo existente entre o profissional e a população permanece no plano intervencionista e técnico.

As técnicas empregadas visam, sobretudo, a aprendizagem de um conjunto de maneiras de ser, de agir e de pensar e jamais problematizam a realidade em que vivemos, sendo as mais comuns: as salas de espera, as palestras, os cursos, os seminários e o aconselhamento nutricional. Os conteúdos abordados ... referem-se, principalmente, ao teor nutritivo dos alimentos e à função dos mesmos, à importância e ao significado de uma alimentação balanceada e aos princípios de higiene pessoal e dos alimentos.

O importante nesta constatação é que, subjacente à prática educativa, há uma filosofia da educação centrada em parâmetros normativos e prescritivos da conduta alimentar. A exemplo de Lins, a autora, ao se aproximar das práticas, também aponta alguns elementos que parecem fundamentais para o delineamento de novas abordagens: “A questão nutricional e alimentar não pode ser tratada somente sob a ótica metabólica. Devem ser resgatados e valorizados outros pontos de vista como o econômico, o social, o cultural, o psicológico. É preciso estabelecer uma relação de influência e determinação entre os mesmos e sobre o estado nutricional dos indivíduos” (idem, *ibidem*, p. 81). Disso decorre o reconhecimento da possibilidade de livre escolha dos indivíduos sobre as modificações no comportamento alimentar.

Como assinala Arruda (1993, p. 71), os “homens são seres bio-ético-culturais”. Como seres estritamente biológicos, são simples espécie subordinada às necessidades comuns ao gênero animal. Como seres ético-culturais dependem da exigência de um sentido subjetivo com o qual impregnam o modo de satisfação das determinações biológicas. As realidades bioética-culturais representam a unidade necessária entre a esfera estritamente fisiológica, o mundo físico, o capital cognitivo e as formas convencionais das relações sociais.

A incorporação da teoria da ação comunicativa de Habermas por Baião, no estudo em pauta, leva à possibilidade de uma nova orientação para a prática da educação nutricional, à medida que não exclui a

racionalidade técnica, mas advoga a necessidade de uma comunicação livre, sem radicalismos e imposições. Com isso opera-se a passagem da razão instrumental e intervencionista que regula as relações dos sujeitos na educação acentuando uma razão que persegue interesses emancipatórios. Rocha (1990, p. 188) assinala que, na teoria consensual da razão proposta por Habermas, a “racionalidade dos sujeitos que participam da discussão que permite alcançar o consenso é pressuposta a posteriori, isto é, o mesmo consenso que fundamenta a pretensão de verdade é o que fundamenta a pretensão de racionalidade dos sujeitos”.

Se a teoria consensual da razão trouxe essa contribuição para a discussão das práticas educativas, abrindo espaço para o encontro do saber popular, onde o outro não seja mais objeto, a análise das categorias representacionais que os profissionais fazem das suas ações demanda a construção de uma base explicativa a partir dos modos pelos quais eles vivenciam essas práticas e constroem seus significados. Assim, deve-se dar atenção de fato aos processos interativos que se desenrolam nas situações educativas em que os profissionais percorrem e utilizam abordagens por vezes bastante contraditórias do ato de educar. A explicação das representações exige menos uma operação de análise da situação enunciativa dos pesquisados, entendida como as determinações e os contextos que levaram os indivíduos a proferir os seus enunciados e muito mais os encontros, conversas e relações que configuram a vivência educativa num tempo determinado. Como referidas que são ao estoque de conhecimento, as representações que os profissionais fazem das práticas educativas “estão longe de ser um sistema fechado que determina as práticas: constituem um conjunto aberto e heterogêneo que comporta zonas de imprecisão e elementos contraditórios e que é continuamente refeito-ampliado, deslocado, problematizado — ao longo das práticas e relações dos indivíduos com seu meio e entre si” (Alves, 1998, p. 115).

Em meio às abordagens das representações em torno da formação e da prática educativa do nutricionista, o estudo de Pedrosa (1994) acrescenta à discussão a dissertação sob o título *Educação nutricional sob a perspectiva da educação ambiental* (1994), à luz do conceito de desenvolvimento sustentado, que tem como postulado a exploração racional dos recursos econômicos que preserve o meio ambiente em proveito do bem-estar integral do homem e das necessidades das futuras gerações. A exemplo das autoras anteriormente mencionadas, ao analisar os programas da referida disciplina nos cursos de graduação em nutrição, Pedrosa constatou a predominância da abordagem biológica da nutrição, em detrimento do enfoque social, ressaltando ainda a escassez de conteúdos referentes à problemática ambiental. Ainda segundo o autor, faz-se necessária a ampliação do debate acerca das diversas interfaces da educação nutricional, objetivando modificar as práticas que contribuem para o agravamento da problemática ambiental relacionadas à

produção e à utilização dos alimentos, considerando que, nesse contexto, a educação ambiental possibilita a formação de uma consciência que resulta em novos modelos de comportamento.

Para isto, o autor desenvolveu sua fundamentação teórica situando a questão do meio ambiente no mundo, com destaque para a relação com o desenvolvimento e a qualidade de vida do homem, o que demanda uma visão holística: histórica, política, social e filosófica. As agressões ao meio ambiente têm como uma de suas consequências uma redução significativa da disponibilidade de alimentos, em oposição à explosão demográfica mundial, repercutindo de forma mais negativa nos países em desenvolvimento.

A introdução do conceito de desenvolvimento sustentado como base de fundamentação teórica se opõe à incorporação, à educação nutricional, do conceito de saúde pautado pela ausência de doença, entendida como um processo baseado na existência de um agente, um hospedeiro e ambiente. Recentemente, a ecologia contribuiu para reformular esse conceito, demonstrando que, na exploração intensiva do meio que resulta em danos ao ambiente e riscos para a saúde humana, a saúde pode ser entendida como saúde ambiental, em oposição ao conceito clássico que considera a saúde como mera ausência de doenças.

De acordo com essa concepção, a saúde provém da forma de organização das relações de produção em determinado sistema político e econômico. Portanto, discussões acerca da saúde devem considerar a questão do modelo de desenvolvimento vigente e a influência dos fatores ambientais sobre a vida do homem.

Tal enfoque parece significativo para o debate sobre a educação nutricional, à medida que, como assinala Fourez (1995, p. 250), na vertente ecológica produz-se uma análise que vê na inversão da relação dos seres humanos com os seus meios de produção a principal contradição de nossa sociedade. Por este prisma, busca-se “demonstrar que é na triangulação Nutrição, Meio Ambiente e Desenvolvimento que se pode encontrar a gênese dos problemas nutricionais de um país, a qual não é meramente sanitária ou ambiental, mas resulta da concentração de poder e riqueza característico de modelos de desenvolvimento como o nosso” (Bittencourt *et al.*, 1992, p. 127). A ênfase central dessa concepção funda-se na premissa de que a produção da desigualdade e da miséria constitui o elemento principal da degradação ambiental, sendo a fome a síntese dos fracassos humanos. Postula-se a necessidade de se avaliarem os efeitos diretos de determinado padrão tecnológico sobre a natureza e os alimentos.

Nesse sentido, Pedrosa destaca no estudo em pauta a relação entre a educação nutricional e as questões ambientais, sendo necessário, para superar os problemas decorrentes desse imbricamento, investir na formação de recursos humanos. A compreensão da inter-relação entre o homem e o meio ambiente é importante para que os profissionais

tenham uma conduta que promova a utilização racional dos recursos naturais entre os alimentos. Sendo assim, cabe ao nutricionista dar sua contribuição como educador.

Pedrosa realizou uma investigação nas cidades de Niterói e do Rio de Janeiro junto a professores da disciplina educação nutricional dos cursos de graduação em nutrição públicos e privados e profissionais de nutrição que estavam em pleno exercício da profissão. O objetivo geral foi analisar a inter-relação entre educação nutricional e educação ambiental na práxis do profissional de nutrição. Estiveram em questão o conteúdo programático da disciplina educação nutricional na área de estudo selecionada, as concepções dos professores sobre a inter-relação educação nutricional/educação ambiental e a importância de conteúdos de educação ambiental para o desempenho da profissão do nutricionista, entre outras. Para isso, o autor fez uso de entrevistas não estruturadas com os professores, analisou ementas da disciplina educação nutricional, objetivando a identificação de conteúdos relativos à educação ambiental, e aplicou questionários com perguntas abertas aos profissionais.

O resultado da pesquisa mostrou que o papel do nutricionista é percebido pelos professores como de grande importância para a qualidade de vida da população e que existe uma preocupação com a inserção do profissional formado em ações voltadas para a promoção da saúde e da qualidade de vida. No entanto, os conteúdos de educação nutricional em geral são abordados na perspectiva da educação em saúde, tendo como objeto os hábitos alimentares e seus determinantes, o que, por sua vez, direciona a práxis do nutricionista.

Embora os temas relacionados à educação ambiental não constassem dos currículos analisados, os professores reiteraram a importância da discussão sobre a produção de alimentos e os determinantes econômicos, sociais e culturais dos hábitos alimentares e advogaram a necessidade de incorporação de conteúdos de educação ambiental na disciplina educação nutricional, em função dos danos causados à saúde da população pela ingestão de alimentos contaminados nas suas etapas de processamento.

No que se refere à prática profissional, Pedrosa verificou que a relação entre a ação do nutricionista e a qualidade de vida parece ser percebida pela maioria dos profissionais que trabalham nos locais mais diversos. Todavia, uma parcela dos que trabalham em restaurantes parecem não percebê-la.

A atividade em educação nutricional é mais frequente entre os profissionais que trabalham em consultórios, instituições de pesquisa, restaurantes, escolas/consultórios e entre profissionais de clínica. Segundo o autor, o conceito ambiental reduzido a simples “preservação do ambiente” foi respondido pela totalidade daqueles que trabalham em consultório e escolas/creches e por parte dos que trabalham em restaurantes e hospitais. Porém, significativa parcela dos pesquisados identificou conceitos mais abrangentes de educação ambiental.

De fato, a maioria dos profissionais destacou que não foi capacitado no seu tempo de formação para desenvolver atividades educativas relacionadas às variáveis ambientais que interferem na produção, comercialização e utilização de alimentos. Disso o autor concluiu que se torna imprescindível resgatar o papel do nutricionista/educador a partir da perspectiva da educação ambiental, idéia que foi apoiada pelos profissionais pesquisados. Sendo assim, torna-se necessário rediscutir a formação do nutricionista, capacitando-o para um exercício profissional mais consciente e crítico e contribuindo para uma relação mais harmônica entre homem e natureza.

Nesse aspecto, as palavras de Wood *et al.* (1999, p. 165) são instigantes para se pensar o enfoque ambiental na educação:

O que ficava claro da análise de Marx era que humanidade e natureza estavam inter-relacionadas e que a forma historicamente específica das relações de produção constituía o âmago dessa inter-relação em qualquer dado período ... Sob o capitalismo, todos os relacionamentos naturais e humanos, argumentou Marx, foram dissolvidos e transformados em relacionamentos monetários. Em vez de uma sociedade governada pelo 'grosseiro pagamento à vista' e pela necessidade de aumento ininterrupto da produtividade, ele aspirava a uma ordem social que promovesse o desenvolvimento multifacetado dos talentos humanos e uma relação humana com a natureza, da qual somos parte.

No conjunto da produção acadêmica em pauta, a ênfase no conceito de representação social torna-se mais visível no estudo de Menezes (1997, p. 31), que teve como objeto central o nutricionista, "no sentido de perceber que representações este profissional tem da sua própria prática, em especial, da sua prática educativa" na nutrição clínica e na alimentação coletiva. A prática educativa perpassa todo o estudo a partir das seguintes questões: quais as características da prática educativa? Como esta prática se apresenta na trajetória do nutricionista? Como o profissional vê a sua prática? Que dimensões educativas se destacam nessa prática? Quais os seus limites, impasses e possibilidades?

Para a análise desses aspectos, a autora partiu da premissa de que o nutricionista tem por objeto a relação homem/alimento, atuando no sentido da promoção e manutenção da saúde humana, tanto no plano individual quanto no coletivo, utilizando os conhecimentos da nutrição. Entre os diversos autores incluídos na delimitação do quadro teórico do estudo, Menezes inclui Bourdieu (1990), segundo o qual as respostas/ações dos sujeitos são produtos da história individual, cujo habitus vai se formando pelas diferentes agências pedagógicas: família, escola, universidade e o próprio local de trabalho. Aproximando-se também de Minayo (1989), a autora destaca que os sujeitos da pesquisa (nutricionistas) pertencem a uma determinada condição e grupo social e que possuem crenças, valores e significados próprios. Assim,

utilizando o que pensam, o que sentem, o que falam os profissionais, para buscar compreender a prática educativa que desenvolvem, optou-se por trabalhar com o conceito de representações sociais, entendida por senso comum, idéias, imagens, concepções e visão de mundo que os atores sociais possuem sobre a realidade. É através delas que os atores se movem, constroem suas vidas e explicam-na mediante seu estoque de conhecimentos.

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, foram eleitos dois hospitais do Rio de Janeiro onde a autora entrevistou 11 nutricionistas (sete da clínica e quatro da alimentação coletiva). Para situar a prática educativa na trajetória do nutricionista, a autora reconstituiu o movimento de normatização das atribuições do nutricionista, fazendo uso de revisão bibliográfica e da legislação pertinente no período de 1930 a 1997 e de fontes referentes aos congressos da área, a fim de identificar temas educativo-profissionais e a concepção de educação subjacente. Disso resultou a evidência de que os primeiros cursos de nutrição foram criados no início da década de 1940, esboçando a primeira concepção de educação centrada na ênfase da mudança do comportamento alimentar. Nessa perspectiva, a análise do temário e das recomendações dos congressos de nutrição ocorridos nos anos de 1970, 1972, 1974, 1976 mostrou, segundo Menezes, que a questão da educação nutricional continuava a ser debatida não como atividade profissional inerente às três áreas específicas de atuação, mas no interior dos programas governamentais. Isso reforça mais uma vez o atrelamento desse campo disciplinar às demandas e diretrizes das políticas públicas de alimentação e nutrição, fundadas na racionalidade técnica que marcou esses anos sob a ótica intervencionista e assistencial.

Do estudo de Menezes vale destacar que, nos debates extra-acadêmicos da década de 1980, teve início a reflexão sobre a formação e atuação do profissional a partir da VIII Conferência Nacional de Saúde. Na I Conferência Nacional de Alimentação e Nutrição, em 1986, esteve em discussão a concepção individualista e biologizante em relação aos problemas alimentares e nutricionais, recaindo o enfoque sobre a questão estrutural da problemática alimentar (reforma agrária, política agrícola, política socioeconômica, política salarial, política de abastecimento e comercialização). Da desnutrição passou-se à discussão sobre a fome, por meio da adoção de um enfoque social que punha em evidência a dimensão política da educação. A educação nutricional deveria contemplar, por meio de canais formais e informais de ensino, não apenas o valor nutritivo dos alimentos e as práticas alimentares, mas também esclarecer a população sobre seus direitos de cidadania.

Segundo Menezes, embora a ênfase nesse pensamento tenha adquirido relevo com a realização do XI Congresso Brasileiro de Nutrição, em 1987, com o tema 'Fome: uma questão política', e do XII Congresso Brasileiro de Nutrição, em 1989, com o tema 'A prática profissional em

nutrição: reprodutora ou transformadora?', o predomínio da dimensão política parece ter esvaziado a discussão da educação nutricional, que não apareceu no temário desses congressos como se podia esperar.

Nessa trajetória, Menezes constata também que a produção acadêmica dos anos 1990 deu continuidade à discussão da problemática da identidade profissional por meio da discussão acerca da formação e da prática, com diferentes enfoques, a exemplo de Lins (1990), Sampaio *et al.* (1991), Lash (1993), Pereira (1993), Sgavioli (1993), Bosi (1996), Santos (1996) e Viana (1996). Coincidentemente, as mudanças na legislação, em 1991, ampliaram as atividades do nutricionista, situando a educação nutricional como atividade privativa desse profissional nas diferentes áreas de atuação, como se observa no artigo 3º, parágrafo VII, da lei 8.234/91: "assistência e educação nutricional à coletividade ou indivíduos, sadios ou enfermos, em instituições públicas e privadas e em consultório de nutrição e dietética".

Merece nota o fato de que a educação nutricional tenha voltado à tona no temário do XIV Congresso Brasileiro de Nutrição, realizado em 1996, na mesa-redonda 'Educação popular, cidadania e saúde' e na sessão das palestras 'Diferentes abordagens em educação nutricional'. A ênfase dada ao sujeito, à democratização do saber, à cultura, à ética e à cidadania sinaliza que as questões que permearam o debate no final do século XX diferem substancialmente daquelas vivenciadas nos anos 1930 e 1940, quando se configurava a ignorância alimentar do povo como matriz justificadora da constituição desse campo disciplinar. Isso sugere que a polêmica em torno da disciplina educação nutricional no espaço da formação e da prática profissional tem fluxo descontínuo no tempo, mas sempre esteve voltada para a discussão dos fundamentos teórico-práticos desse campo como modo de conhecer e de educar.

Muito sinteticamente, vale destacar que, no estudo de Menezes, os enunciados dos profissionais da área da 'alimentação coletiva' e de 'nutrição clínica' demonstraram nítidas diferenças de concepção, tanto no que se refere ao objeto de trabalho como na identidade profissional, marcando um distanciamento entre a formação e a prática. No âmbito do hospital, a alimentação coletiva tem como foco de preocupação o alimento, pensado como objeto de trabalho, e não se concebe o nutricionista como profissional de saúde, mas como um administrador num serviço marcado por atividades operacionais e gerenciais, o que traz à tona a questão dos limites da autonomia profissional no espaço local da produção de refeições coletivas para se pensar a saúde e a educação alimentar nos moldes das atribuições profissionais normativamente estabelecidas.

Por conseguinte, o eixo da ação educativa é a higiene, via treinamento informal dos funcionários do serviço de alimentação, com ênfase nas regras básicas a serem seguidas, em geral de forma individualizada.

Além da orientação individual, também são realizadas reuniões no horário de trabalho, em geral retirando do funcionário seu horário de descanso no intervalo do almoço. Não há periodicidade nos encontros e nem planejamento de uma atividade educativa organizada, centrando-se as ações no erro dos funcionários, e no não cumprimento das regras básicas de higiene. Isso configura a relação educação/treinamento/doutrinação.

Nessa visão, o termo 'treinamento' é o mais usado, sendo o componente técnico o mais enfocado, visando a uma atitude correta e adotando-se para isso a afixação de cartazes com mensagens e conteúdos normativos de higiene, embora os nutricionistas percebam que os funcionários não entendem o alcance desse enfoque.

No que se refere aos usuários, a prática educativa assume mais o caráter de evento e não faz parte das atividades cotidianas do nutricionista. Os assuntos abrangem o valor nutritivo dos alimentos, a importância de uma alimentação equilibrada e a alimentação alternativa. Configura-se, portanto, segundo Menezes, uma ação verticalizada na alimentação coletiva, em que o nutricionista é o detentor do saber.

De modo diferente, os nutricionistas da clínica vêem-se como profissional de saúde nas fronteiras da doença, da cura e da prevenção, questionando como a natureza curativa das suas práticas é percebida pelos outros. No espaço da clínica, os profissionais demonstram mais satisfação com sua prática relacionada à retribuição e ao reconhecimento social do trabalho realizado. Na visão dos nutricionistas pesquisados, a prática educativa ocorre nas visitas diárias individualizadas aos pacientes e no momento da distribuição das refeições, percebendo-se também a preocupação com a dimensão coletiva, a qual se torna possível na enfermaria.

Outro momento destacado é o da orientação de alta, em que o foco da ação educativa são as patologias associadas à questão nutricional e aos processos cirúrgicos complicados. No entanto, também não há continuidade e planejamento nem conteúdos definidos a serem trabalhados com os pacientes, limitando-se a prática educativa ao atendimento de três dimensões da prática clínica: a importância do acesso do paciente à informação técnica, a boa relação profissional-paciente e uma postura ético-política frente à difícil realidade do paciente.

No cerne do processo educativo aparece a questão da autonomia do sujeito e sua plena participação no tratamento. No entanto, as atividades burocráticas se interpõem entre as atividades educativas, constituindo dificuldade interna em que o parâmetro é o tempo médio da internação, acarretando não somente a rotatividade dos pacientes mas também das especialidades e impedindo a plena realização das atividades.

A despeito disso, vale a advertência de Gusmão (1997), quando afirma que os indivíduos não são produtos mecânicos de uma linha de

montagem, mas, como seres variáveis, mutáveis no temperamento e no comportamento, não ficam à mercê de sua natureza e da sua cultura. Tal como discutem Alves *et al.* (1998), os trabalhos voltados para as representações e práticas de educação nutricional aqui descritos têm como preocupação central explicitar os discursos de uma pequena amostra de informantes, mediante o uso de entrevistas para penetrar no seu universo de significações, fazendo uso de certas concepções hermenêuticas e métodos qualitativos. Ao fazê-lo, eles não se desprendem de uma concepção estrutural na forma como é abordada a relação entre representações e práticas. Isso marca também uma nítida determinação das primeiras sobre as segundas. Há uma tendência ao delineamento de modelos fechados de significação, em detrimento de uma compreensão dos processos de construção de significado.

O conceito de habitus, de Bourdieu, entre outros, e introduzido por Menezes em sua análise, reforça essa perspectiva estrutural, pois, embora desloque a determinação do plano das idéias para o domínio do habitus, a nossa relação com o mundo da cultura encontra-se apoiada em 'estruturas estruturantes' que atuam como geradoras de práticas, sendo irrelevante a sua relação com a experiência. Nesse sentido, "a experiência, na verdade, nunca se enquadra perfeitamente nos modelos ou representações propostas para explicá-la: há uma dinamicidade, indeterminação ou excesso de sentido em toda experiência que faz com que sempre haja espaço para novas e renovadas formulações a seu respeito" (Alves *et al.*, op. cit., p. 119). Segundo essa ótica, o domínio das representações e práticas constituem dois elementos que exercem influência recíproca um sobre o outro.

A reconstituição introduzida por Menezes sobre a constelação de fatos que, no plano geral, marcaram a trajetória da profissão e sua normatização, assim como os debates sobre a educação nos congressos da área, acaba por esvaziar os enunciados dos informantes, enfocando mais as representações que os nutricionistas fazem das práticas educativas como efeito de determinações estruturais e idealizações externas a eles do que elaborando uma configuração explicativa contextualizada de categorias representacionais construídas no interior das práticas nas quais se revela a experiência relacional dos indivíduos e considerando as particularidades desse processo nas duas instituições pesquisadas, de onde se poderia extrair os subprodutos da dimensão interativa. Isso significa ir além dos limites do conteúdo do discurso dos sujeitos³ e incorporar o conceito de experiência como alternativa possível à superação das dicotomias.

³ Sobre as insuficiências e os limites do conceito de representação, ver Almeida (1999).

Conclusão

O primeiro aspecto relevante nessa exposição diz respeito à constatação da baixa produção científica da disciplina educação nutricional no âmbito da pós-graduação em nutrição no período de

1980 a 1998, o que sugere a inexistência de um projeto institucional que incluísse na agenda temática dos cursos as perspectivas de pesquisa nesse campo do saber. Com isso, evidenciou-se o deslocamento dos mestrados para outros programas de pós-graduação, particularmente os da área da educação.

O segundo ponto a destacar é o seguinte: por um lado, a educação alimentar foi constituída sob orientação social como instrumento de correção dos hábitos alimentares errôneos e pautada na premissa da ignorância alimentar nos anos de 1934 a 1946 (Lima, 2000), em consonância com as demandas das políticas públicas do Estado nacional de Getúlio Vargas. Mas, por outro lado, o enfoque central da produção acadêmica em educação nutricional referente à década de 1980 até o ano de 1990 foi marcado pela continuidade, acentuando-se muito mais o caráter intervencionista e técnico mediado também pela tese da ignorância alimentar da população de baixa renda, em estreita consonância, na base argumentativa, com as diretrizes da política estatal de pós-graduação em nutrição, de modo a atender aos objetivos do projeto de nutrição do Brasil, que se materializava através do Inan, criado em 1972.

Assim, historicamente atreladas ao Estado, tanto a produção acadêmica como as práticas educativas subjacentes estiveram pautadas por parâmetros normativos e disciplinadores do hábito alimentar dessa população, na perspectiva da obtenção de resultados imediatos sobre o modo ignorante de se alimentar. Por esse prisma, e insistindo numa prática educativa assistemática e desprovida de mecanismos de comprovação empírica dos efeitos corretivos que pretende instituir, a educação nutricional tem-se baseado em pilares ideológicos, mantendo-se a incógnita do seu alcance social e o dilema epistemológico relativo à modalidade de conhecer e educar.

As produções acadêmicas da década de 1990 marcaram um deslocamento significativo no enfoque das dissertações anteriores, pois, ao incorporarem o conceito de representação social, passaram a perseguir interesses emancipatórios no ato de pesquisar, visando à crítica do papel social do nutricionista como educador, nos espaços onde se davam as suas práticas educativas, e do conteúdo formador da disciplina em foco, o que reforça a importância do debate tanto dos seus fundamentos como da sua dimensão ético-política.

Ainda que por investimentos metodológicos insuficientes, a tentativa de resgatar a história da disciplina também esteve presente. Os estudos voltados para as representações e práticas tiveram como preocupação central explicitar os discursos de uma pequena amostra de informantes mediante o uso de entrevistas, para penetrar no seu universo de significações, utilizando certas concepções hermenêuticas e métodos qualitativos. Ao fazê-lo, eles não se desprenderam de uma concepção

estrutural da forma como foi abordada a relação entre representações e práticas. Enfatizaram uma nítida determinação das representações sobre as práticas. Apesar da importância do deslocamento operado no plano do conhecimento, há uma tendência ao delineamento de modelos fechados de significação, em detrimento de uma compreensão dos processos de construção de significado.

Faz-se necessário, portanto, “substituir a preocupação em (re)constituir modelos fechados de significação por uma proposta analítica de compreender as formas temporalmente circunscritas pelas quais os atores imputam e negociam significados para as suas experiências, vivenciam dificuldades de sustentar esses significados, delineiam e levam a cabo projetos e estratégias para se (re)situar no mundo social” (Alves *et al.*, 1998, p. 119). A realidade vivida na formação do nutricionista e na prática educativa em nutrição implica um fazer e um refazer constantes, mediante processos culturais que produzem e veiculam projetos de vida.

FONTES IMPRESSAS

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
1978

Sinopses avaliação & perspectivas: áreas do conhecimento
Brasília, 217p.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, Maria Isabel Mendes de
1999
- ‘Subjetividade e ciências sociais: reflexões em torno do conceito de representação e seus impasses’. Em Girardi *et al.* (org.), *A ciência e seus impasses: debates e tendências em filosofia, ciências sociais e saúde*. Rio de Janeiro, Fiocruz, pp. 137-47.
- Alves, Luis Antonio
jul.-set. 1971
- Educação moral e cívica*.
Brasília, Ministério da Educação e Cultura, ano 1, nº 2, pp. 63-8.
- Alves, Paulo César *et al.*
1998
- ‘Repensando os estudos sobre representações e práticas em saúde/doença’. Em Alves *et al.* (org.), *Antropologia da saúde: traçando identidade e explorando fronteiras*. Rio de Janeiro, Fiocruz/Relume Dumará, pp. 107-21.
- Arruda, Francimar Duarte
- Imaginário social e educação: fundamentos filosóficos*. Tese de doutoramento, Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Bittencourt, Sonia Azevedo *et al.*
1992
- ‘Nutrição, meio ambiente e desenvolvimento: uma contribuição à Conferência Mundial de Ecologia e Meio Ambiente’. Em Maria Cristina Leal *et al.* (org.), *Saúde, ambiente e desenvolvimento: processos e conseqüências sobre as condições de vida*. São Paulo/Rio de Janeiro, Hucitec/Abrasco, vol. II, pp. 123-51.
- Bloch, March
s. d.
- Introdução à história*. 4ª ed., s. l., Europa-América. Coleção Saber.

- Boog, Maria Cristina
Faber et al.
1984
Educação Nutricional. São Paulo, IBRASA.
- Brito, Dyla
Tavares de Sá
1976
A disciplina Estudo de Problemas Brasileiros nas instituições de ensino superior do município do Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Demo, Pedro
2000
Pesquisa: princípio científico e educativo. 7ª ed., São Paulo, Cortez.
- Fourez, Gerard
1995
A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo, Unesp.
- Gusmão, Neusa
Maria Mendes de
dez. 1997
'Antropologia e educação: origens de um diálogo'. *Caderno Cedes*, 18: 43.
- Inocêncio, Neide
Rodrigues
1978
Formação do magistério de 1º grau: reconstrução de uma política. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.
- Lima, Eronides da Silva
2000
Mal de fome e não de raça. Gênese, constituição e ação política da educação alimentar. Brasil 1934-1946. Rio de Janeiro, Fiocruz.
- Mohr, Adriana
1994
A saúde na escola: análise de livros didáticos de 1ª a 4ª séries. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro, Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas.
- Peixoto, Maria do
Carmo de Lacerda
1994
Escola de pesquisar: estudo sobre a formação do pesquisador. Tese de doutoramento, Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Rocha, Alexandre
Sergio da
1990
'Cientificidade e consenso: esboço de uma epistemologia a partir da teoria consensual da verdade de Jürgen Habermas'. Em A. Oliva (org.), *Epistemologia: a cientificidade em questão.* Campinas/São Paulo, Papirus, pp. 177-212.
- Salum, Maria Josefina
Leuba et al.
1999
'Pesquisa social em saúde: lições gerais de metodologia — a elaboração do plano de pesquisa como momento particular da trajetória teórico-metodológica'. Trabalho apresentado ao 2º Congresso Brasileiro de Ciências Sociais em Saúde, São Paulo. (mimeo.)
- Sayd, Jane Dutra et al.
1998
'Recursos humanos nas Conferências Nacionais de Saúde'. *Physis, Revista de Saúde Coletiva*, 8: 2, pp. 165-95.
- Schaff, Adam
1995
História e verdade. 6ª ed., São Paulo, Martins Fontes.
- Wood, Ellen Meiksins
et al.
1999
Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- Dissertações levantadas nos programas de pós-graduação das universidades públicas do Rio de Janeiro (1980-98):
- Baião, Miriam Ribeiro
1993
Nutricionista e/ou educador: uma contribuição para se repensar e renovar a prática do profissional nutricionista. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro, Instituto de Nutrição, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Fraga, Nelci Soares
1984
Os problemas da má alimentação e a educação alimentar no Brasil. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

- Lemos, Ruth Benda
1980
Análise da situação de educação nutricional no primeiro segmento do primeiro grau em escolas oficiais do município do Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Lins, Maria
Elzabete Pessoa
1990
Educadores nutricionais: que somos e a que viemos? Contribuições para repensar a disciplina educação nutricional como elemento formador e objeto de trabalho do nutricionista. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro, Instituto de Nutrição, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Menezes, Maria de
Fátima Garcia de
1997
A prática educativa do nutricionista nas áreas de alimentação coletiva e nutrição clínica: um estudo em dois hospitais públicos no município do Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Pedrosa, Eivaldo
1994
A educação nutricional sob a perspectiva da educação ambiental. Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Pfrom Netto, Samuel
et al.
1974
O livro didático. Rio de Janeiro, PRIMOR/MEC-INL
- Silva, Vera Lúcia
Mathias da
1990
Avaliação do conteúdo nutricional de livros didáticos adotados nas escolas públicas de 1º grau do estado do Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Velloso, João Paulo
Reis
1976
II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-PBDCT. Brasília, Presidência da República.

Recebido para publicação em janeiro de 2002.

Aprovado para publicação em agosto de 2002.