



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE NUTRIÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ALIMENTOS, NUTRIÇÃO E SAÚDE

DEBORA CRUZ PORCINO

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL COM AGENTES
COMUNITÁRIOS DE SAÚDE: ESTUDO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA
EDUCATIVA NA CIDADE DE SALVADOR – BAHIA

Salvador
2014

DEBORA CRUZ PORCINO

**EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL COM AGENTES
COMUNITÁRIOS DE SAÚDE: ESTUDO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA
EDUCATIVA NA CIDADE DE SALVADOR – BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Alimentos, Nutrição e Saúde da Escola de Nutrição da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Alimentos, Nutrição e Saúde.

Linha de Pesquisa:

Alimentação, Nutrição e Cultura

Orientadora:

Prof. Dra. Ligia Amparo da Silva Santos

Salvador

2014

Ficha Catalográfica elaborada pela BUS – Biblioteca Universitária de Saúde da UFBA

P834 Porcino, Débora Cruz
Educação alimentar e nutricional com agentes comunitários de saúde : estudo sobre uma experiência educativa na cidade de Salvador-Bahia / Débora Cruz Porcino. – Salvador, 2014.
126 p.

Orientadora : Profª Drª Ligia Amparo da Silva Santos.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia.
Escola de Nutrição, 2014.

1. Educação alimentar e nutricional. 2. Agentes comunitários de saúde. 3. Formação profissional. 4. Alimentação e nutrição. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Nutrição. II. Santos, Ligia Amparo da Silva. III. Título.

CDU 613.2:37

TERMO DE APROVAÇÃO

DEBORA CRUZ PORCINO

EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL COM AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE: ESTUDO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NA CIDADE DE SALVADOR – BAHIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Alimentos, Nutrição e Saúde da Escola de Nutrição, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Alimentos, Nutrição e Saúde.

Banca examinadora

Profa. Dra. Ligia Amparo da Silva Santos
Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP)
Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Profa. Dra. Sandra Maria Chaves dos Santos
Doutora em Administração Pública, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Professora Associada da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Profa. Dra. Maria Cristina Faber Boog
Doutora em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (USP)
Professora aposentada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Roque e Lourdes, meus primeiros e maiores educadores.

"Educar não é dar o peixe, é ensinar a pescar", dito proferido por meu pai cotidianamente na minha educação familiar, em que além de ensinar, me concedeu isca, vara, anzol, linha, e junto com minha mãe, me conduziram ao mar, assim cheguei até a educação acadêmica. É preciso destacar que nos momentos em casa, minha mãe também me ensinou a arte de cozinhar, o saber de transformar o alimento em comida. Com este mestrado pude correlacionar meu saber de casa com o saber científico e assim, sinto-me agora capaz de me prover e partilhar este 'alimento' para degustar convosco.

À vocês, minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Eis que encerra-se mais um ciclo de aprendizado que me proporcionou grande amadurecimento pessoal, intelectual, profissional, afetivo, quiçá espiritual. A satisfação e gratidão são tão grandes que não cabem em mim. Venho então partilhar convosco.

Agradeço inicialmente à Força maior que nos rege e conduz ao crescimento e evolução.

Agradeço também, a todos os membros das grandes famílias Cruz e Porcino pelo incentivo, apoio, torcida e compreensão das ausências – sofridas, porém necessárias – para garantir o investimento nesta produção. Em especial, agradeço aos meus pais Roque Barbosa dos Santos Porcino e Maria de Lourdes Cruz Porcino por toda abdicação em prol da educação e bem estar dos filhos.

Aos meus irmãos Gerson e Eliaci, cuja diferença de idade por vezes os colocou em condições de meus segundos pais, me cuidando, zelando e ensinando coisas da vida. Concederam-me também, as maiores dádivas que já recebi: meus queridos sobrinhos Saulo, Ana Júlia, Ana Luiza e Sophia, minhas joias raras. É enorme a diversão e satisfação de olhar o mundo através suas lentes inocentes. Nos momentos de angústia, lembrar seus gracejos e sorrisos renovaram a minha Fé na vida. A fé de que a vida é sim, bonita!

Ao meu noivo André Luiz, o meu maior torcedor! Iluminado como o homônimo espírito de Luz, você me aconselhou, consolou, apoiou. Em nossas conversas sobre tudo, aprendo de tudo e um pouco mais. Agradeço por toda a amorosidade, compreensão e incentivo durante esse período de intensa dedicação.

Acrescento o agradecimento à sua família, agora minha também: minha querida sogra Balbina, Sr. Otávio, Josimar e Rogério. Obrigada por todo acolhimento.

Às minhas avós Zefinha (Maria José) e Tutu (Erundina), cujas histórias de vida me trazem inspiração diária. Às minhas tias, tios, primas, primos e agregados pela descontração dos encontros em família de muito riso e barulho que renovam as energias. Vocês são uma graça!

E falando em família, agradeço ser acolhida também pela na grande família NEPAC, iniciando pela nossa “matriarca” Lígia Amparo, também chamada de “provocadora original de mentes”. Agradeço por aceitar me orientar em um projeto dessa magnitude. Obrigada por acreditar e por me fazer acreditar. Com nosso convívio, debates, leituras e releituras, escritas e reescritas sobre a nutrição e o mundo, eu pude rever os conceitos de aprender e ensinar. Faltam-me palavras para demonstrar o quanto me inspira. Obrigada por questionar,

compreender, relevar, estimular, repensar, descontraír, sorrir. Para mim, Lúgia sintetiza o ser professora. Deixo registrada toda minha admiração.

À rede de apoio, estudo, trabalho e principalmente amizade formada pela união de forças com Iane, Luciana, Lilian, Michele, meus bons exemplos e grandes incentivadoras a participar da seleção do mestrado. À Iane, amiga desde a graduação, agradeço por partilhar as dúvidas, dores e sabores das decisões no âmbito pessoal, profissional e acadêmico. Obrigada por ser tornar uma amiga fraterna. Espero continuar desbravando o mundo em sua companhia. À Luciana Labidel, colega de estágio, coordenadora, tutora, anjo e amiga. Em quaisquer destas condições, sempre demonstrou uma compreensão desmedida. Agradeço por ser a maior incentivadora a cursar para que eu cursasse o mestrado, indicando caminhos e me fazendo acreditar que era possível caminhar por eles. Não é a toa que carinhosamente a chamo de “mãe”. Generosa, sábia, lúcida, afetuosa, Lu exercita o cuidar com todos ao seu redor. Agradeço-te um pouco mais a cada dia. Obrigada Lu.

À Lilian Miranda, inspiradora em sua condição de mulher, pesquisadora, mãe, professora, consciente de sua condição enquanto matéria e espírito, amiga. É uma intermulher. Obrigada por partilhar os momentos de estudo, trabalho e descontração. Você nos faz acreditar que o céu é o limite. Michele Oliveira, nosso toque de suavidade. Sua feição de tranquilidade nos lembra é possível ser responsável, comprometida, crítica, ativa, sem perder o sorriso, nem precisar apertar o passo ou acelerar a respiração. Seus conselhos foram bálsamo em momentos de grande agonia. Nada é, tudo está. Tudo ainda pode ser.

E quando eu já havia me dado por satisfeita, fui contemplada pelos laços Amélia e Flávia Ramos. A Amélia, agradeço por partilhar o trabalho e aprendizado em campo de pesquisa, quando também dividindo as alegrias e desafios. Com alma de menina e conduta de mulher, você a bateria que nos fornece energia nas reuniões de manhã bem cedinho. Admiro seu jeito de viver e como, apesar da densa bagagem vivencial, ainda mantém a leveza no olhar sobre o mundo. Olhar fresco, sem vícios. Sempre disposta, compreensiva, acalentadora, questionadora... amiga! Com Flávia Ramos, cuja aproximação se deu pela comensalidade ao, literalmente, partilhar o comer no mesmo prato, aos poucos descobrimos afinidades para além das preferências alimentares e espero que tenhamos mais momentos de partilha. Partilha de vida. Já aprendi a te admirar muito!

Às demais companheiras de mestrado, agradeço pelo convívio nesta jornada. Jasilaine em sua calma, Juliede em seu fervilhar, Alessandra em sua discrição, Deborah Leão em seu “calourice”. Nossas semelhanças e diferenças me proporcionaram um aprendizado gigantesco.

Aos integrantes do PET-Nutrição, em especial Indira Ramos, Abner e Gabriela que participaram da lida em campo e àqueles que tive o prazer de conhecer melhor durante o tirocínio docente: Indira (novamente), Micaela, Taís, Talita e Késsia. A todos os estudantes de quem fui tirocinante e aos bolsistas PIBIC Luiza, Ana Carla, Iânua, Isadora e Diego. As experiências com vocês me fizeram compreender que ensinar é muito mais uma forma aprender. A forma que eu mais gosto.

Agradeço também aos professores da pós-graduação, em especial à professora Maria do Carmo Soares de Freitas, a Carminha, que conheci num momento em que me questionava sobre as “certezas” da nutrição. Suas palavras apresentaram-me uma nova perspectiva sobre essa ciência, fazendo vislumbrar que, nesse universo, havia lugar pra mim.

Aos colegas de turma da turma de mestrado pelos desafios enfrentados juntos. Às competentes profissionais Camille Correia e Janaína Paiva pelas valiosas contribuições.

Aos amigos queridos Permínio, Naiade, Thaís, Cássia, Laís, Aline, pela compreensão das ausências, apoio incondicional e momentos de descontração e amizade que, por serem raros, foram ainda mais intensos e prazerosos.

Ao senhor José Carlos por sempre fazer muito mais do que sua obrigação. Como secretário da pós-graduação, resolve os problemas que às vezes nem chegamos a saber que tínhamos. Segue o lema de que o que a mão direita faz, a esquerda não vê. Não vejo, mas sinto. Obrigada Zé.

Por último, mas não menos importante, à nutricionista e aos demais profissionais do Distrito Sanitário por toda a disposição e receptividade e aos Agentes Comunitários de Saúde. Sem vocês esse trabalho não seria possível. Meus sinceros agradecimentos!

“[...] ‘Não quero faca nem queijo; quero é fome’. O comer não começa com o queijo. O comer começa na fome de comer queijo. Se não tenho fome é inútil ter queijo. [...]

Sugeri, faz muitos anos, que, para se entrar numa escola, alunos e professores deveriam passar por uma cozinha. Os cozinheiros bem que podem dar lições aos professores. Foi na cozinha que a Babette e a Tita realizaram suas feitiçarias... Se vocês, por acaso, ainda não as conhecem, tratem de conhecê-las: a Babette, no filme "A Festa de Babette", e a Tita, em "Como Água para Chocolate". Babette e Tita, feiticeiras, sabiam que os banquetes não começam com a comida que se serve. Eles se iniciam com a fome. A verdadeira cozinheira é aquela que sabe a arte de produzir fome... [...]

A tarefa do professor é a mesma da cozinheira: antes de dar faca e queijo ao aluno, provocar a fome...[...]”

Rubem Alves

PORCINO, Debora Cruz. **Educação Alimentar e Nutricional com Agentes Comunitários de Saúde: estudo sobre uma experiência educativa na cidade de Salvador – Bahia.** 126f. 2014. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Alimentos, Nutrição e Saúde, Escola de Nutrição, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

RESUMO

Essa dissertação objetivou descrever e analisar, a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, uma experiência de Formação em Educação Alimentar e Nutricional com Agentes Comunitários de Saúde em relação aos princípios teórico-metodológicos adotados em seu planejamento, execução e avaliação, a saber: a inspiração no Método de alfabetização para adultos de Paulo Freire; a aprendizagem significativa de David Ausubel; o ensino das ciências da nutrição para além da memorização de regras; a interação entre saberes populares, científicos e artísticos; adoção da problematização e valorização do pensamento divergente; o recurso do diálogo na prática educativa e a criatividade também como instrumento educativo.. Como resultados, os sujeitos sinalizam o aprendizado do “novo”, em referência ao novo olhar sobre o que fazia parte da rotina, mas nem sempre era percebido ou analisado. Inspirada no “Método Paulo Freire”, a formação teve o feijão como tema gerador em que as atividades subjacentes proporcionaram um aprendizado por derivação ao estudo dos outros alimentos que compõem seu hábito alimentar. Desta forma, os ACS indicam maior compreensão sobre a complexidade das ciências da nutrição. Em relação à abordagem metodológica, os ACS adotaram o critério de avaliação baseado na comparação com suas vivências educativas pregressas, criticadas pelo uso metodologias tradicionais. A experiência de Formação em Nutrição é então classificada por estes sujeitos como “diferenciada” por englobar elementos do universo alimentar, cultural e lingüístico dos sujeitos e, a partir da dialogicidade como prática fundante ao seu desenvolvimento, além da horizontalidade das relações e o uso da criatividade, convida os educandos a se tornar protagonista da construção do saber. Como considerações finais, adota-se tônica do inconcluso proposta por Paulo Freire, como propulsora da constante curiosidade e desejo de aperfeiçoamento. Discute-se assim, a possibilidade de continuidade do processo educativo iniciado com este “projeto piloto”, enfatizando a discussão quanto aos seus limites e possibilidades de modo a gerar conhecimentos que colaborem ao fortalecimento da Educação Alimentar e Nutricional enquanto campo científico e político.

PALAVRAS CHAVES: Educação Alimentar e Nutricional. Agentes Comunitários de Saúde. Método Paulo Freire. Intersetorialidade. Formação Profissional. Alimentação e Nutrição

PORCINO, Debora Cruz. **Educação Alimentar e Nutricional com Agentes Comunitários de Saúde: estudo sobre uma experiência educativa na cidade de Salvador – Bahia.** 126f. 2014. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Alimentos, Nutrição e Saúde, Escola de Nutrição, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

ABSTRACT

This thesis aims to describe and analyze, from the perspective of those involved, an experience Training in Nutritional Education and Community Health in relation to theoretical and methodological principles adopted in the planning, implementation and evaluation, namely: the inspiration in adult literacy method of Paulo Freire; meaningful learning of David Ausubel; science teaching nutrition beyond the memorization of rules; the interaction between popular, scientific and artistic knowledge; adoption of questioning and appreciation of divergent thinking; the use of dialogue in educational practice and creativity as well as an educational tool .. As a result, subjects indicate the learning of "new", in reference to the new look on what was part of the routine, but it was not always perceived or analyzed. Inspired by "Paulo Freire Method", training had the beans as my theme in the underlying learning activities provided a derivation for the study of other foods that make up their food habit. Thus, the ACS indicate greater understanding of the complexity of nutrition sciences. Regarding the methodological approach, the ACS adopted the evaluation criteria based on comparison with their stunted educational experiences, criticized the use of traditional methodologies. Experience Training in Nutrition is then classified by these subjects as "differentiated" by encompass elements of food, cultural and linguistic universe of subjects and from dialogicity as foundational to its development practice beyond the horizontality of relationships and the use of creativity, invites the students to be the protagonist of knowledge construction. As conclusion, we adopt the tonic inconclusive proposed by Paulo Freire, as constant driving curiosity and desire for improvement. So we discuss the possibility of continuing the education process started with this "pilot project", emphasizing the discussion about the possibilities and limits to generate knowledge that contribute to the strengthening of the Food and Nutrition Education as a scientific and political field.

KEYWORDS: Food and Nutrition Education. Community Health. Paulo Freire Method. Intersectionality. Vocational Training. Food and Nutrition

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ACS	Agentes Comunitários de Saúde
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPNUT	Comitê de Ética em Pesquisa em Nutrição
EAN	Educação Alimentar e Nutricional
EPS	Educação Permanente em Saúde
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
GF	Grupo Focal
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
NEPAC	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alimentação e Cultura
PAAS	Promoção da Alimentação Adequada e Saudável
PET	Programa de Educação Tutorial
PNAN	Política Nacional de Alimentação e Nutrição
PPGANS	Programa de Pós-Graduação em Alimentos, Nutrição e Saúde
SAN	Segurança Alimentar e Nutricional
SUS	Sistema Único de Saúde
TACO	Tabela brasileira de Composição de alimentos
UBS	Unidade Básica de Saúde
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
ARTIGO 1: “Formação em Educação Alimentar e Nutricional com Agentes Comunitários de Saúde: Análise de uma Experiência”	16
INTRODUÇÃO	19
METODOLOGIA	21
RESULTADOS E DISCUSSÃO	24
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	44
ARTIGO 2: “ <i>‘O feijão foi só um gancho’</i> : a Formação em Educação Alimentar e Nutricional sob a ótica dos Agentes Comunitários de Saúde”	48
INTRODUÇÃO	51
METODOLOGIA	54
RESULTADOS E DISCUSSÃO	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS	82
APÊNDICES	84
APÊNDICE A	85
APÊNDICE B	86
APÊNDICE C	90
APÊNDICE D	119
APÊNDICE E	120
APÊNDICE F	121

APRESENTAÇÃO

Trata-se do estudo sobre uma experiência em Educação Alimentar e Nutricional (EAN) desenvolvida com Agentes Comunitários de Saúde (ACS) de uma área do Distrito Sanitário do Subúrbio Ferroviário de Salvador – BA. A elaboração do trabalho justifica-se frente à lacuna teórico-metodológica com que o tema Alimentação e Nutrição (A & N) vem sendo abordado enquanto estratégia de Promoção à Alimentação Saudável no âmbito da Estratégia de Saúde da Família.

As publicações científicas sobre Educação Alimentar e Nutricional (EAN) apresentam uma tendência à maior valorização dos resultados das atividades educativas em detrimento da descrição e análise dos processos, assim como escassez de embasamento teórico para a realização das atividades. Dessa forma, pretende-se que esse estudo colabore para a diminuição desse hiato.

O presente estudo está inserido em um projeto maior intitulado “Segurança Alimentar e Nutricional: Construindo Tecnologias Sociais em Educação Alimentar e Nutricional em dois bairros populares das cidades de Salvador e Santo Antônio de Jesus – Bahia”, financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), cujo objetivo é desenvolver, aplicar e avaliar tecnologias sociais em Educação Alimentar e Nutricional em comunidades periféricas urbanas de dois bairros populares nas cidades em estudo com vistas a ampliar a promoção da alimentação saudável, da saúde e da Segurança Alimentar e Nutricional.

Do projeto maior, fez-se o recorte referente a esta dissertação de mestrado que está dividida em dois artigos. O primeiro buscou compreender os limites e possibilidades de uma experiência de Formação em Educação Alimentar e Nutricional com base nos princípios teórico-metodológicos que nortearam sua negociação, planejamento e execução, enquanto o segundo se refere a uma avaliação qualitativa da experiência sob a ótica dos sujeitos participantes, os Agentes Comunitários de Saúde (ACS).

Adota-se como referência metodológica a pesquisa de natureza qualitativa, do tipo pesquisa intervenção, utilizando para a produção de dados a observação participante e grupos focais, realizadas com ACS com quem se deu a Formação. O referencial teórico-metodológico em que o estudo se embasa é composto pela pesquisa de intervenção, estudo de natureza etnográfica e a pesquisa avaliativa por triangulação de métodos.

A pesquisa intervenção (FÁVERO, 2011) é um tipo de pesquisa situada no campo das pesquisas em psicologia educacional que centra nas competências conceituais do conhecimento e nas competências particulares de todos os envolvidos no processo educativo,

considerando o alargamento do conceito de ciência, para além da polarização que fundamenta uma concepção de ciência pronta e acabada, fragmentada em especialidades apenas a ser repassada. Tais representações fundamentam uma prática de ensino em que a memorização de regras tem primazia sobre a compreensão conceitual, dificultando o desenvolvimento do pensamento crítico.

A pesquisa intervenção propriamente dita (ROCHA e AGUIAR, 2003), é entendida como tradução de articulações entre teoria/prática e sujeito/objeto, na medida em que o conhecimento e a ação sobre a realidade se dão na investigação das necessidades e interesses locais, na produção de formas organizativas e de uma atuação efetiva sobre essa realidade, podendo levar a transformações sociais e políticas, favorecendo que grupos sociais em condição de exclusão construam a presença ativa na história.

Os estudos etnográficos de Geertz (1989) tratam da importância de interpretar as ações do ser humano. Para tanto, torna-se relevante adotar um rigor interpretativo que considere o indivíduo dentro de um contexto temporal, linguístico, religioso e diversos outros fatores que podem influenciar a cultura e seu caráter mutável. Esse processo interpretativo refere-se a re-interpretações sobre uma realidade, uma vez que somente um “nativo” pode responder acerca das significações de sua própria cultura. Entretanto, os estudos etnográficos pretendem diminuir a distância entre esse olhar estrangeiro sobre a realidade estudada através de um esforço para a compreensão de suas dimensões simbólicas.

A avaliação por triangulação de métodos (MINAYO, ASSIS & SOUZA, 2006), é compreendida como expressão de uma dinâmica de investigação e de trabalho que integra a análise das estruturas, dos processos e dos resultados, a compreensão das relações envolvidas nestas ações e visão que construída pelos diferentes atores. Estes três princípios – pesquisa intervenção, os estudos etnográficos e a avaliação por triangulação de métodos – constituem o tripé que sustenta a construção metodológica de todas as fases desse projeto.

No que tange às publicações, o primeiro artigo, intitulado “Formação em Educação Alimentar e Nutricional com Agentes Comunitários de Saúde: Análise de uma Experiência” será submetido à revista INTERFACE – Comunicação, Saúde e Educação. O segundo artigo, “‘*O feijão foi só um gancho*’: a Formação em Educação Alimentar e Nutricional sob a ótica dos Agentes Comunitários de Saúde, Salvador, Brasil.” será submetido aos Cadernos de Saúde Pública.

**ARTIGO 1 – FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ALIMENTAR E
NUTRICIONAL COM AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE:
ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA**

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL COM AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA

RESUMO

Objetivou-se descrever e analisar uma experiência de Formação em Educação Alimentar e Nutricional com Agentes Comunitários de Saúde em relação aos princípios teórico-metodológicos adotados em seu planejamento, execução e avaliação, a saber: a inspiração no Método de alfabetização para adultos de Paulo Freire; a aprendizagem significativa de David Ausubel; o ensino das ciências da nutrição para além da memorização de regras; a interação entre saberes populares, científicos e artísticos; adoção da problematização e valorização do pensamento divergente; o recurso do diálogo na prática educativa e a criatividade também como instrumento educativo. A experiência foi descrita analiticamente em fases, das quais evidenciou-se a resistência inicial por parte dos ACS em participar da pesquisa, como reflexo da relação histórica universidade com a comunidade. O recurso do diálogo foi elemento fundamental para superar o desafio da negociação, assim como a elaboração das demais etapas em que o processo de ensino-aprendizagem se pautou na construção de novos saberes partindo dos seus saberes prévios, como pauta a aprendizagem significativa. Assim, o feijão foi usado como tema gerador da experiência derivando a construção do conhecimento para outros alimentos que compõem o hábito alimentar dos sujeitos. Como considerações finais, adota-se tônica do inconcluso proposta por Paulo Freire, como propulsora da constante curiosidade e desejo de aperfeiçoamento, considerando a evolução proporcionada pelo constante contato com o novo, uma vez que a experiência aqui descrita e analisada aponta que o investimento analítico sobre o material empírico ainda não foi exaurido. Ainda assim, a partir dos dados discutidos, espera-se estimular que novas propostas desenvolvidas na perspectivas de enfatizar a análise dos seus alcances e limites, fortalecendo o campo científico da Educação Alimentar e Nutricional.

PALAVRAS CHAVES: Educação Alimentar e Nutricional. Agentes Comunitários de Saúde. Formação Profissional. Alimentação e Nutrição.

Training in Food and Nutrition Education with Community Health Workers: Analysis of an experience

ABSTRACT

This study aimed to describe and analyze the experience of training in Nutritional Education and Community Health in relation to the theoretical and methodological principles adopted in the planning, implementation and evaluation, namely: the inspiration in adult literacy method of Paulo Freire, meaningful learning of David Ausubel; science teaching nutrition beyond the memorization of rules, the interaction between popular, scientific and artistic knowledge; adoption of questioning and appreciation of divergent thinking, the use of dialogue in educational practice and creativity also as an instrument. The experience was described analytically in phases, which showed up the initial resistance by the ACS to participate in the survey, reflecting the university's historical relationship with the community. The use of dialogue was essential to overcome the challenge of trading, as well as the preparation of the remaining steps in the process of teaching and learning was based on the construction of new knowledge building on their prior knowledge, meaningful learning as staff member. Thus, the bean was used as the theme generator experience deriving the construction of knowledge to other foods that make up the feeding habits of the subjects. As a final consideration, we adopt the tonic inconclusive, proposed by Paulo Freire, as constant driving curiosity and desire for improvement, considering the evolution afforded by constant contact with the new, since the experience described and analyzed here indicates that the analytical investment on the empirical material has not yet been exhausted. Still, from the data discussed, it is expected to stimulate new perspectives on proposals developed to emphasize its scope and limits, strengthening the scientific field of Food and Nutrition Education.

KEYWORDS: Food and Nutrition Education. Community Health Agents Training. Food and nutrition.

INTRODUÇÃO

O presente artigo teve como objetivo descrever e analisar uma experiência de Formação em Educação Alimentar e Nutricional (EAN) com Agentes Comunitários de Saúde (ACS), tendo como referência os princípios teórico-metodológicos adotados na sua construção.

Alcides (2011) no seu trabalho sobre a atuação dos ACS relacionada à EAN identificou o papel do tema Alimentação e Nutrição na prática profissional do ACS de um Distrito Sanitário de Salvador - BA e sua atuação na Promoção da Saúde. Em seus resultados, ressalta que, no âmbito das políticas públicas, tais práticas apresentaram-se inseridas no contexto da Segurança Alimentar e Nutricional, se aproximando da discussão de Oliveira e Oliveira (2008) sobre a presença desse tema nos programas governamentais brasileiros. Estes últimos autores, destacam que as ações em EAN são consideradas como promotoras da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) em suas várias dimensões, desde a produção até o consumo dos alimentos, considerando aspectos éticos, culturais, socioeconômicos e regionais, entre outros.

Ainda sobre o trabalho de Alcides (2011), a autora a convida a repensar estas práticas, seus princípios e diretrizes em busca de alternativas às condutas tecnicistas e fragmentadas que geralmente a permeiam. A autora também aponta em seus resultados, a ausência de cursos promovidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS) voltados para a Promoção da Alimentação Adequada e Saudável (PAAS) seja a nível municipal, estadual ou federal. A nutrição aparece como subtópico de cursos com enfoque na prevenção e cura das patologias que mais acometem a população assistida, tais como hipertensão e diabetes para os adultos e desnutrição e diarreia para as crianças. Detectou ainda que geralmente estes cursos são conduzidos por graduandos em Nutrição em atividades de ensino, de extensão ou ainda em estágios curriculares. As abordagens geralmente são baseadas em metodologias de ensino tradicionais, apoiadas na apresentação da Pirâmide Alimentar enquanto ferramenta educativa ou em atividades de reaproveitamento integral dos alimentos. O trabalho é concluído indicando ser mister para a prática profissional desses sujeitos, o desenvolvimento de ações educativas que envolvam a integralidade e a intersetorialidade, incluindo a articulação entre os saberes científicos e populares, a qualificação permanente dos profissionais de saúde e a construção de uma cultura ética e de cidadania, que respeite seus direitos, costumes e tradições das comunidades trabalhadas.

Ao analisar publicações científicas sobre EAN, Santos (2012) aponta que estas obras são prioritariamente voltadas para o relato das experiências educativas, com grande

defasagem de discussões acerca dos princípios que orientam estas ações e seus aspectos teórico-metodológicos. Os programas de formação, em sua maioria, destacam a dimensão biológica da alimentação, e tornam coadjuvantes os aspectos socioculturais que envolvem o ato de comer.

O percurso histórico das transformações ocorridas no campo da EAN tem sido discutido por diferentes autores. Ramos (2013), a partir de uma revisão de literatura acerca da EAN voltada a escolares no período de 2000 a 2011, identifica e discute a marginalização do tema no campo científico. Aponta ainda um paradoxo que envolve a o tema, uma vez que, apesar do aumento dos estudos sobre as Ciências da Nutrição, as publicações relacionadas à temática são em sua maioria veiculadas em revistas menos conceituadas de acordo com os critérios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ademais, os estudos apresentam desenhos metodológicos baseados predominantemente em estudos epidemiológicos de intervenção que não dão conta dos aspectos subjetivos que envolvem a dimensão educacional.

Diante deste contexto, em 2012 foi publicado o Marco de Referência em Educação Alimentar e Nutricional para Políticas Públicas, elaborado por iniciativa do Ministério de Desenvolvimento Social (MDS) em parceria com Ministério da Saúde (MS) e o Ministério da Educação (MEC). Este documento representa um avanço nas políticas públicas em Alimentação e Nutrição na medida em que enfatiza o incipiente arcabouço teórico, metodológico e operacional no campo, incentivando assim o desenvolvimento de ações/práticas respaldadas por princípios norteadores, tais como o resgate e valorização da cultura alimentar e dos diversos saberes, a participação ativa dos sujeitos visando promoção da autonomia e autodeterminação, práticas educativas problematizadoras e geradoras de autonomia, o desenvolvimento de ações intersetoriais e que abriguem atividades de planejamento, avaliação e monitoramento (BRASIL, 2012).

O documento também aponta que o desenvolvimento da EAN requer uma abordagem integrada que reconheça as diferentes práticas, atitudes e comportamentos que influenciam nas escolhas alimentares. Sendo assim, sinaliza que os diferentes profissionais, com seus diferentes olhares e formas de atuação, podem e devem desenvolver ações neste campo.

Neste cenário de discussão sobre o papel das estratégias educativas em alimentação enquanto promotoras da saúde, os Agentes Comunitários de Saúde (ACS) são personagens que apresentam o papel singular de mediação entre a comunidade e os serviços de saúde (GIFFIN K, SHIRAIWA T, 1989; FERNANDES, 1992; SOLLA, MEDINA & DANTAS,

1996; BRASIL, 1999; BRASIL, 2000; NUNES *et al*, 2002;; TRAD *et al*, 2002; COSTA & CARVALHO, 2012; LOTTA, 2012; COSTA *et al*, 2013).

Nunes *et al* (2002) discorrem sobre a construção identitária do ACS e as relações de poder que permeiam esse imaginário. O lugar social do ACS está alocado entre a equipe de saúde, onde disputa o reconhecimento enquanto profissional detentor de saberes e práticas do universo biomédico, e enquanto morador desta mesma comunidade, com a qual compartilha a sua realidade. Dessa maneira, essa dualidade atribuída a estes profissionais relaciona-se com o aumento da eficácia das ações de saúde, uma vez que é possível acessar o mundo familiar e universo privado dos moradores dessa localidade, trazendo novos sentidos a essas relações.

Diante da escassez de estudos que descrevam e analisem estratégias em EAN quanto aos limites e possibilidades em relação aos princípios que a norteiam, justifica-se a relevância da construção e dos compartilhamentos dos achados da experiência educativa em destaque nesse artigo.

METODOLOGIA

Trata-se da descrição e análise de uma experiência de Formação em EAN desenvolvida com Agentes Comunitários de Saúde construída com base em princípios teórico-metodológicos descritos mais adiante (Apêndice A). A ação faz parte de um projeto maior, intitulado como “*Segurança Alimentar e Nutricional: Construindo Tecnologias Sociais em Educação Alimentar e Nutricional em dois bairros populares das cidades de Salvador e Santo Antônio de Jesus – Bahia*”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB, cujo principal objetivo desenvolver, aplicar e avaliar tecnologias sociais em Educação Alimentar e Nutricional em comunidades periféricas urbanas de dois bairros das cidades supracitadas.

A experiência educativa foi realizada pela equipe NEPAC - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alimentação e Cultura, formada por discentes de graduação membros do Programa de Educação Tutorial (PET – Nutrição), mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Alimentos Nutrição e Saúde (PPGANS) e por mestres e doutores docentes da Escola de Nutrição da Universidade Federal da Bahia. A equipe NEPAC esteve em parceria com o Distrito Sanitário Subúrbio Ferroviário de Salvador, Bahia, representado pelos seus gestores e pelos Agentes Comunitários de Saúde (ACS) de uma determinada área deste Distrito. Esses sujeitos foram eleitos por considerar seu papel nuclear de comunicação entre

os serviços de saúde e a comunidade, apesar da incipiente formação técnica e instrumentalização para tal função (BACHILLI; SCAVASSA & SPIRI, 2008).

O lócus do estudo/ação é um bairro periférico situado no Subúrbio Ferroviário de Salvador. A atenção à saúde nesta área é de abrangência do Distrito Sanitário Subúrbio Ferroviário da cidade de Salvador que serve à população com uma estrutura composta por Unidades de Saúde da Família, Unidades Básicas de Saúde, um Hospital Estadual e Unidades de Pronto Atendimento (SALVADOR, 2010).

A pesquisa é baseada na em três referenciais metodológicos: *pesquisa-intervenção* tipo de pesquisa situada no campo das pesquisas em psicologia educacional que centra nas competências conceituais do conhecimento e nas competências particulares de todos os envolvidos no processo educativo (FÁVERO 2011; ROCHA e AGUIAR, 2003; ROCHA e AGUIAR, 1997), *estudos etnográficos* (GEERTZ, 1989) e a *pesquisa avaliativa por triangulação de métodos* (MINAYO, ASSIS & SOUZA, 2006), cujos princípios são utilizados simultaneamente e de forma complementar, desencadeando no estudo que aqui é descrito e analisado.

Adota-se ainda, os princípios de estudo de caso etnográfico muito usado para a compreensão de fenômenos educacionais ao referir-se ao estudo de fenômenos distintos com particularidades bem delimitadas, em que um caso é único, particular, mesmo que posteriormente sejam evidenciadas situações semelhantes, sem destituir a característica de singularidade deste caso (LUDKE, ANDRÉ, 1986).

A experiência de formação ocorreu no período de fevereiro de 2012 a janeiro de 2013, em diferentes fases: negociação, fase exploratória, desenvolvimento da metodologia, a formação em si e avaliação. Os sujeitos do estudo foram 26 Agentes Comunitários de Saúde de uma área do Distrito Sanitário do Subúrbio Ferroviário de Salvador, sendo 19 mulheres e 06 homens, todos atendendo aos requisitos mínimos para a sua função, discriminados pela Coordenação Geral de Desenvolvimento de Recursos Humanos para o SUS/ SPS/ MS (BRASIL, 1999) ao serem residentes da área onde exercerem as atividades, maiores de dezoito anos, possuírem disponibilidade de tempo integral para o trabalho e serem alfabetizados. Ressalta-se que no grupo em questão, todos os ACS concluíram o Ensino Médio e alguns ingressaram no Ensino Superior.

A produção de dados se deu através da observação participante ocorrida durante todas as fases da experiência. Utilizou-se ainda, de forma complementar, a técnica de grupos focais com os ACS.

A observação participante é uma técnica de produção de dados que se caracteriza como condição primeira para construção do saber em que o pesquisador observa pessoalmente e de maneira prolongada situações e comportamentos pelos quais se interessa, a fim de conhecê-los para além dos relatos dos sujeitos participantes do estudo (JACCOUD; MAYER, 2008). A observação foi realizada pelos integrantes do NEPAC durante todo o curso da experiência e foram registradas em áudio, vídeo e diários de campo. Utilizou-se ainda como material empírico os materiais educativos produzidos para e durante a experiência educativa em conjunto com os ACS.

O estudo também utilizou os Grupos Focais (GF) com os ACS realizados com o objetivo de compreender como esses sujeitos avaliam a aprendizagem durante a formação, de forma a complementar os dados deste trabalho. Foram desenvolvidos em três encontros que se deram em dois momentos específicos: imediatamente após a atividade (GF – I), na presença de 25 ACS que avaliaram o que aprenderam e como aprenderam durante a formação; e quatro meses após a experiência (GF – II e GF – III) constituídos por 10 e 13 ACS respectivamente, com o objetivo de conhecer como estes sujeitos reinterpretaram o aprendizado ao longo desse tempo. Os GFs tiveram uma duração média de 1h e 30min, tendo o áudio registrado por gravadores digitais e transcritos integralmente para posterior processo de categorização e análise (GASKELL, 2002; GODIM, 2002; RESSEL, 2008; TRAD, 2009).

O processo de análise da experiência como um todo deu-se através da organização e revisão acurada de todo material empírico constituído primordialmente de diários de campo e, de forma complementar, as transcrições de áudio e vídeos das atividades em campo, assim como registros fotográficos e os demais materiais produzidos durante a formação e arquivados no acervo do NEPAC. O processo interpretativo esteve relacionado tanto com o respaldo teórico quanto com a intuição criativa do pesquisador, conforme destacado por Gaskell (2002). O material foi confrontado aos princípios teórico-metodológicos produzidos pela equipe NEPAC que nortearam a ação. Dessa triangulação, emergiram as principais categorias de análise destacadas na discussão desse artigo.

A pesquisa está de acordo com a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996) que regulamenta pesquisa com seres humanos e autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Nutrição da Universidade Federal da Bahia (CEPNUT-UFBA), sob o Parecer de Número 22/2010.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência educativa aqui analisada foi realizada durante o período de fevereiro de 2012 a janeiro de 2013 em cinco fases denominadas de: *negociação* junto ao Distrito Sanitário e aos ACS, *fase exploratória*, totalizando uma carga horária 8 horas de trabalho junto ao ACS, *desenvolvimento da metodologia da formação*, realizada por oficinas internas da equipe NEPAC para desenhar a proposta educativa com base nos princípios teórico-metodológicos do projeto, *a formação e ação per se*, intitulada de Formação em Educação Alimentar e Nutricional e promovida sob forma de um curso junto aos 26 ACS totalizando uma carga horária de 24 horas de atividades interligadas e sequenciais, a partir de um único tema gerador, e a fase de *avaliação*, desenvolvida durante toda a experiência, como avaliações da equipe NEPAC sobre a participação dos ACS, auto avaliação da própria equipe do NEPAC e a avaliação dos ACS sobre a experiência, o aprendizado construído e metodologia adotada. A avaliação realizada pelos ACS foi sistematizada em grupos focais (GFs) mediados por integrantes do NEPAC. Ao todo, reunindo a fase exploratória e a fase de Formação, a participação dos ACS na ações educativa em campo perfizeram uma carga horária total de 32 horas

Antes do início da operacionalização deste projeto, a NEPAC realizou oficinas para sistematizar um conjunto de princípios teórico-metodológicos que fornecessem as bases para a construção de todo o percurso educativo, fundamentasse a Formação e que servissem de referência para a avaliação dos processos, conforme será descrito posteriormente e consta sistematizado no Apêndice A. As atividades foram realizadas contando com equipamentos sociais da própria comunidade: a sede do Distrito, uma escola estadual do entorno e o espaço da associação de trabalhadores. Segue-se, portanto, a descrição de cada uma das fases, construídas tendo como referencia os princípios teóricos metodológicos, assim como a análise de como a ação se aproxima e se distancia destes princípios.

SOBRE A CONSTRUÇÃO DOS PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os princípios aqui descritos (Apêndice A) foram elaborados em oficinas de trabalho. Tal proposta partiu da reflexão coletiva das referências epistemológicas, teóricas e metodológicas do campo das ciências da educação e das ciências da saúde, alimentação e nutrição e das experiências anteriores de investigação e extensão já adotadas pela equipe. Em 2012, ocasião em que o Marco de Referência EAN para Políticas Públicas foi publicado, estes

princípios foram confrontados com os objetivos de modo a consolidar as propostas que vinham sendo construídas. Sinteticamente, seguem as descrições dos princípios propostos pelo Marco de Referência em EAN suas correlações com as proposições deste estudo.

A inspiração no (1) *metódo de alfabetização de Paulo Freire* constituiu-se na exploração do universo alimentar dos participantes, elegendo temas geradores para a construção da proposta metodológica – objetivos e conteúdos de alimentação e nutrição de forma compartilhada, assim como a (2) *aprendizagem significativa* de David Ausubel que considera que a aprendizagem somente é significativa quando o educando consegue relacionar significativamente a nova informação a ser aprendida associada aos conhecimentos prévios existentes na sua rede cognitiva, os chamados subsunçores (Moreira, 1999). Inspirando-se nestes princípios, foi possível estimular a ampliação do olhar dos sujeitos para a construção de um processo de ensino-aprendizagem a partir de associações e derivações que ampliam um saber preexistente, com reflexos para a promoção da saúde e da alimentação saudável ao se discutir aspectos nutricionais, sociais e culturais do comer local ao comer global. Estas estratégias favoreceam maior compreensão acerca da complexidade do (3) *ensino das Ciências da Nutrição e da concepção de alimentação saudável para além da memorização de regras, como se esta fosse uma ciência pronta a ser prescrita*. Trata-se de uma percepção crítica das ciências que deve ser também conteúdo pedagógico no processo formativo.

A (4) *interação entre os saberes científicos, populares e artísticos*, associou-se ao (5) *uso da arte usada enquanto elemento educativo, com instrumentos como fotografias, filmes, músicas, literatura, representações gráficas, narrativa oral de experiências e escritas dissertativas*, como forma de respeitar os conhecimentos e vivências dos sujeitos compartilhado-as em busca da valorização da memória como fortalecimento da identidade das comunidades.

A (6) *valorização do pensamento divergente* se apresentou na compreensão de que não há respostas absolutas ou “soluções pré-elaboradas” que atendam as diferentes possibilidades de equacionar os problemas, favorecendo assim o exercício da crítica e da criatividade (Almeida, 1992).

O (7) *recurso do diálogo enquanto elemento fundante da atividade educativa considerando-o como um pressuposto da existência humana e do encontro dos sujeitos*, ocorrendo quando é assistido aos sujeitos o direito de expor suas ideias, exercitar a escuta e refletir sobre a opinião do outro num processo de troca e crescimento de visões de mundo (Freire, 1996). A aglutinação dos demais princípios no decorrer das fases desta experiência de Formação é representada pelo recurso da dialogicidade, explorada como principal estratégia

de negociação, aproximação e ensino-aprendizagem, além de se configurar o principal instrumento de trabalho dos ACS, sujeitos dessa pesquisa.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

FASE DE NEGOCIAÇÃO: A ENTRADA EM CAMPO

O contato inicial com o campo de pesquisa foi formalizado por uma reunião na sede do Distrito Sanitário do Subúrbio Ferroviário de Salvador, situada em um bairro periférico da cidade contando com a presença dos Agentes Comunitários de Saúde (ACS), gestores do Distrito Sanitário e integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alimentação e Cultura (NEPAC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Nesta reunião, a equipe NEPAC apresentou o projeto de pesquisa, destacando a opção metodológica da construção coletiva com os ACS. Assim, novos encontros seriam agendados com estes sujeitos, além de reuniões internas da equipe NEPAC, de modo que a metodologia construída se aproximasse dos princípios adotados como referencial teórico-metodológico do projeto.

Contudo, observou-se por parte dos ACS a impressão inicial de descrença no discurso de construção coletiva e dialógica, assim como descrédito sobre a “aplicabilidade” da pesquisa. Estas ponderações, podem estar relacionadas com vivências educativas pregressas, em especial, experiências em educação e saúde, além da histórica relação estabelecida entre as comunidades e a universidades com seus projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Esta desconfiança inicial recaiu sobre uma postura de resistência à participação no projeto como mecanismo de “proteção” à inserção universitária na comunidade e a histórica relação conflituosa que constrói ao serem, muitas vezes, considerados como meros objetos a serviços dos interesses da academia. Durante as avaliações da pesquisa, os ACS retomam as percepções que tiveram sobre esse momento de entrada em campo:

De começo eu achava que vocês vinham só a interesse particular. [Geralmente] O pessoal vinha, os estudantes, só pra coletar coisa pra sua formação particular e não tinha nada pra passar pra comunidade. Aquela reunião primeira no Distrito pra mim foi isso. Vocês vem passar, pegar o que é importante pra vocês e depois dá um tapa na cara da comunidade [...] ‘Mais um grupo que vai pra se apropriar do que é interessante pra si e tchau.’ [...]. E as pessoas vêm: ‘Vocês tem que tomar o curso e acabou!’. Então, vocês não. Disseram: [...] ‘Calma, a gente também tem uma proposta com a comunidade, vamos buscar com o pessoal da UFBA dar um retorno’. Foi ali que se abriu uma lacuna. ‘Então vai ver que é válido’ Não é só: ‘Você quer fazer seu mestrado, ótimo! Fez a sua pesquisa e tchau’. E o retorno? E a gente fica só de escada? A ideia era essa [...] que todo mundo já estava cansado disso. (GF II)

A equipe NEPAC, ao se deparar com reação de tamanha resistência, também apresentou desconforto em proceder nessas circunstâncias, uma vez que sendo esta a fase inicial do projeto, parte da equipe ainda se apropriava de alguns dos princípios em que a ação se pautou. Tal situação evidenciou o recurso do diálogo como estratégia fundamental para o fazer e refazer de toda a ação em que ambas as partes tiveram a oportunidade de expor os limites e as possibilidades da atuação. Assim, foram discutidas questões que relacionavam-se diretamente com a continuidade do projeto como as limitações condições de trabalho dos ACS e também limitações da própria universidade para atender as demandas apresentadas. Deste modo, a dialogicidade promoveu a ampliação das relações de confiança mútua, negociando os interesses em comum. Este tipo de relação, conforme sinaliza Pelissone (2009), promove uma relação baseada no respeito à autonomia e poder de decisão dos sujeitos ao indicar possibilidades de alcance da ação e seus possíveis desfechos, compreendendo o livre arbítrio dos sujeitos em participarem ou não, em detrimento ao uso de estratégias de convencimento.

A negociação também destacou a valorização do pensamento divergente que, para Almeida (1992), compreende o número e diversidade de alternativas produzidas a partir de uma mesma informação, associada à fluência de respostas criativas para resolução dos conflitos expostos. Esse processo culminou na abertura de possibilidade por partes dos ACS que, apesar de ainda descrentes, aceitaram a proposta como um desafio.

Sobre as dificuldades em seu cotidiano de trabalho, os ACS referem que ao estabelecer parcerias com a universidade e colaborar com a inserção de pesquisadores e estudantes para o desenvolvimento de pesquisas nesses espaços, abre-se espaços para conflitos relacionais, uma vez que os ACS são vistos pela universidade como principais condutores dos pesquisadores em campo, ao mesmo passo em que são cobrados pela comunidade pelo retorno de tais pesquisas, uma contrapartida para os moradores do bairro diante da contribuição que envolve a abertura do espaço íntimo do seu lar, o fornecimento informações pessoais e até mesmo a permissão para intervenções físicas (manipulação, realização de exames, fornecimento de informações pessoais, dentre outros).

Malfitano & Lopes (2009) referem ao papel dos ACS enquanto facilitadores da comunicação entre moradores locais e o serviço público de saúde e discorrem sobre essa “*zona de vulnerabilidade relacional*” em que se enquadram. Eles são vistos também como uma liderança para representação social, a quem a comunidade apresenta demandas e solicita

resoluções de cunho político social e econômico que, por vezes, podem gerar transtornos aos profissionais ou gestores de serviços de saúde ao dar visibilidade às suas fragilidades.

A vulnerabilidade relacional também pode se dar nas ocasiões em que os ACS colaboram com as pesquisas acadêmicas, pelo legado histórico de “extrativismo” da universidade para com o campo de pesquisa, em particular quando associadas às atividades de extensão. Na obra “Extensão ou comunicação?” Freire (1983) discute sobre como a prática da extensão pode se aproximar e se distanciar de um processo de invasão cultural partindo inicialmente da problematização acerca do termo extensão.

A análise semântica do vocábulo apresenta a extensão como ato de “estender algo a”, “transmitir”, “depositar” aproximando-se da recorrente postura messiânica da academia. Contrapondo-se a tal perspectiva os sujeitos desse estudo afirmaram: [...] *quando as pessoas estão abertas ao diálogo, as coisas acontecem dessa forma. Tudo se constrói tanto socialmente, politicamente quando você abre espaço.*”(GF II).

A dialogicidade configura-se como premissa para o desenvolvimento dessa experiência, uma vez que além ser fundante ao planejamento e ação das atividades no campo, também foi o principal instrumento para transposição de barreiras relacionais constituídas entre universidade e comunidade. O espaço aberto por todos – NEPAC, ACS e gestores do Distrito Sanitário – reconstituiu as possibilidades do campo de trabalho. Campo que não é apenas físico, mas também abstração das relações entre os sujeitos.

A FASE EXPLORATÓRIA

“Todo mundo falou de suas experiências. [...]Eu achei que foi mais uma coletânea de dados até para propor a segunda fase” (GF II).

Durante os Grupos Focais, os ACS externaram suas percepções sobre todas as fases do projeto. O trecho destacado refere-se ao olhar destes sujeitos sobre a fase exploratória. Esta fase teve como objetivo reconhecer o universo alimentar do sujeito enquanto morador e trabalhador do bairro, assim como o espaço que o tema Alimentação e Nutrição ocupa em sua prática profissional. O processo de aproximação com a realidade do outro também permitiu identificar elementos importantes para subsidiar a o planejamento e ação da Fase de Formação, de modo que o educando se reconhecesse como membro ativo do processo educativo (Freire, 2001). Permitiu ainda estimular uma reflexão prévia dos participantes sobre a relação que os mesmos estabeleciam com o tema no cotidiano das suas vidas pessoais e profissionais, uma vez que o ato de comer e alimentar-se não se restringe a discussões no

campo da saúde, é algo inerente à condição humana. O desenho destas atividades está descrito no Apêndice B.

Realizada em dois dias diferentes totalizando uma carga horária de 8h, a fase exploratória foi iniciada com a retomada dos objetivos do projeto apresentados na reunião de negociação no Distrito Sanitário, seguida das apresentações entre as equipes ACS e NEPAC. Nesta fase foi valorizado o processo de escuta ativa, conforme descrito por Freire (1996) acerca da explicitação de expectativas dos ACS em relação à experiência educativa, e outras atividades que subsidiassem o planejamento da Fase de Formação de forma significativa a estes sujeitos. Dentre elas, destacam-se a atividade sobre a memória alimentar, as diferentes estratégias de avaliação e construção coletiva dos objetivos da etapa de Formação em EAN que seria realizada em seguida.

Ao retomar os objetivos do projeto, apresentados inicialmente na reunião de negociação com o Distrito Sanitário, foi referido pela equipe NEPAC que essa ação, devido ao seu caráter de “projeto piloto”, representaria um “experimento”. Esse termo causou estranhamento e desconforto por parte dos ACS, enfatizando sua postura de resistência e desconfiança ao apontar que não gostariam de ser tratados como *“cobaias de um experimento”* (sic). A equipe NEPAC acolheu reação e promoveu uma problematização acerca dos sentidos e significados da expressão “experimento” e conformação histórica, sobretudo no campo das ciências naturais..

Tacredi & Kisil (1996), ao discorrerem sobre aspectos de gerências de projetos sociais, utilizam o termo “experimento social” para designar todas as ideias financiadas por agências de fomento à pesquisa e testadas em campo tornando todo projeto, de certa forma, um “laboratório social”. Os financiadores destes projetos, preocupam-se com sustentabilidade e perenidade dos resultados da experiência, de modo a incentivar sua divulgação, replicação, promovendo alcance no âmbito de políticas públicas e seu potencial de transformação social. Considerando apenas enquanto projeto de pesquisa, essas ações tendem a ter vida curta, somente enquanto dura o apoio externo. Cabe refletir sobre a continuidade e permanência das atividades universitárias junto às comunidades, como um importante capítulo desta relação.

Existem outros artifícios que podem colaborar para a manutenção de possíveis transformações causadas por projetos como estes a exemplo do apoio em forma de solidariedade entre os próprios moradores do bairro e o auxílio de instituições não governamentais, mas que não eximem a importância da participação do poder público e da intersetorialidade no cumprimento destas funções.

Assim, após amplo debate, acordou-se que o termo “experimento” estaria relacionado a algo novo a ser testado, concluindo conjuntamente que todos os presentes naquele espaço (NEPAC e ACS) eram copartícipes de uma experiência científica em construção na parceria entre a comunidade e a universidade

As barreiras relacionais entre os grupos foram sendo diminuídas à medida que relação de dialogicidade durante a experiência era fortalecida. A rodada de apresentações entre os grupos foi conduzida pela dinâmica intitulada “Ciranda da vida” em que os participantes dispunham-se em círculo, de mão dadas e intercalavam entre passos e pausa, a fala de apresentação como nome, local de origem e alguma “palavra de ordem” sobre o que esperavam daquele espaço. O intuito foi demonstrar que todos possuíam espaço para se pronunciarem individualmente, sem se distanciar do sentimento de coletividade.

Os discursos de apresentação indicaram a expectativa de que o aprendizado em construção representasse ações e resultados que fossem palpáveis à comunidade. Apesar de apontarem o cansaço e descrédito nestas atividades, tomando por base as suas experiências pregressas junto a universidade e o receio deste ser “*mais um grupo da faculdade que usa e depois se manda*” (sic). Com o decorrer das atividades, os sujeitos foram demonstrando maior disposição e crédito no projeto, conforme também relataram de “*ir deixando para ver no que dá*” (sic).

A atividade “Sob o fio da memória”, considerada pelos ACS como a mais marcante dessa fase, teve por objetivo resgatar e problematizar aspectos da história alimentar dos participantes, como estratégia metodológica para repensarem a própria alimentação atual. Os ACS realizaram o registro escrito individual, seguido da discussão coletiva em que, ao resgatar aspectos da sua biografia alimentar (relacionando os alimentos a fases da vida, emoções, locais e pessoas), foi possível realizar a análise das modificações históricas, sociais, políticas, econômicas, familiares e afetivas do seu próprio comer, reconhecendo-se em passagens da história alimentar do outro. A construção favoreceu um ambiente de integração e fortalecimento das relações de confiança, que foram positivas para o decorrer das demais atividades. O resgate dos significados da comida e do comer para estes sujeitos, remetem ao estabelecimento de relações entre alimentação e memória que se baseiam no fato de que a comida tem uma dimensão comunicativa, ou seja, por meio das recordações envolvidas com a comida e o comer, conta-se histórias. Esse comportamento em relação às recordações envolvidas com o que se come revelam a identidade do indivíduo, e este ao lembrar sua história alimentar pode enxergar-se como parte do contexto no qual está inserido, afirmar sua individualidade, ou encontrar uma posição intermediária (AMON & MENASCHE, 2008).

As lembranças perpassaram o comer da infância e adolescência em contraposição ao comer atual, fazendo referência às casas com quintais usados para o cultivo de hortifrutigranjeiros e criação de animais para fins de subsistência alimentar e complementação da renda, assim como ocorria com a prática de mariscagem muito comum em décadas passadas no bairro em estudo. Também foram destacadas preparações que não são mais encontrados ou foram modificados por novas técnicas de preparo, como a abafabanca (sobremesa consiste em suco de frutas congelado em forminhas de gelo), balalaca (bolinho frito feito de farinha de trigo, açúcar e água), a biscoito de coco conhecido popularmente como “poca-zói”, lelê, canjica, o leite fresco que era um “leite grosso” e ajudava a complementar a alimentação e a frituras a base de banha de porco.

Os alimentos, as preparações e as formas de embalagem – a exemplo das massas em embalagens de papel – também fizeram parte das lembranças e da discussão de temas como nutrição e meio ambiente com as novas tecnologias de conservação dos alimentos.

Estes foram caracterizados como alimentos de “tempos atrás”, também relacionados aos vínculos com as pessoas que os preparavam – geralmente a mãe, o pai e os avós – e com quem se partilhava e que foram fragilizados ao longo de suas histórias, seja pela perda de entes queridos ou modificações em suas relações sociais, que marcam por consequência, a perda do saber-fazer alimentar tradicional.

O ambiente que envolvia a atividade “Sob o fio da memória” apresentava uma mescla entre a nostalgia do que, como e com quem se comia e entusiasmo ao se reconhecer na história alimentar do outro, estreitando os laços dos participantes que trabalhavam juntos, mas que pouco partilhavam suas intimidades no cotidiano do trabalho, coadunando-se com a perspectiva de Bosi (1987), ao compreender a memória tanto como essa maneira nostálgica de retornar ao passado, como forma de fortalecimento das concepções do indivíduo em seu momento presente através da perpetuação e ressignificação de suas tradições.

Considerando a fase exploratória como momento de identificar elementos importantes para que os sujeitos se reconhecessem durante as atividades propostas para a fase de formação, este também foi um momento de construção de uma “memória coletiva”. O sociólogo Maurice Halbwachs (1968) foi o primeiro a utilizar esta designação, compreendendo memória coletiva como “o passado que se perpetuou e ainda vive nesta consciência coletiva” e possibilitar o debate sobre como as lembranças ultrapassam o plano individual e se caracteriza em um fenômeno coletivo, sendo capaz de refletir as constantes transformações sociais.

Essa construção proporciona um estudo que difere da pesquisa bibliográfica, tendo em vista que o pesquisador se insere e se envolve com maior intensidade no universo dos sujeitos. A oralidade aparece como principal veículo para que esta memória atravessasse gerações, sendo que os mais idosos representam os “arquivos vivos”, são os guardiões da história. Abib (2005) destaca que a ritualidade torna marcante determinados momentos da memória, que pode ser percebida em eventos festivos como aniversários, almoços de domingo, cerimônias religiosas, rituais importante para a formação da memória. Faz-se aqui presente a memória alimentar.

Ao estabelecer comparação com a alimentação dos dias atuais, duas vertentes puderam ser assinaladas. A primeira é a descaracterização dos hábitos alimentares de outrora, que podem ser analisados a partir dos conhecimentos científicos atuais. “*hoje podemos perceber que comíamos errado*”, foi uma expressão tematizada na discussão, levando a refletir sobre a compreensão da alimentação saudável contextualizada no tempo e no espaço. Em outras palavras, a compreensão o que era saudável outrora não é o que se compreende hoje, e nem necessariamente o que será amanhã. Entender a ciência como um constructo social – como também político e cultural - permite uma reflexão sobre a sua dinâmica e sua condição de permanentemente inacabada.

A segunda vertente considera a alimentação atual como constituída fortemente por alimentos industrializados em relação aos de “tempos atrás”. Deste modo, os sujeitos apresentaram seus dilemas ao orientar a comunidade quanto aos hábitos alimentares mais saudáveis, ao tempo em que encontram dificuldades de assimilar essas propostas ao seu próprio comer. Essa inquietação proporcionou um debate acerca dos diversos fatores socioculturais que influenciam as escolhas alimentares e a limites para controlá-los.

A discussão foi pautada em como promover uma alimentação saudável e ao mesmo tempo respeitar os hábitos alimentares do local. Entretanto, há estratégias que podem levar a mudanças no pensar e, ainda que pequenas, mudanças no agir. Os ACS fecharam com a conclusiva de que comer bem é “*comer com temperança*”, ao enfatizar o prazer, a moderação, temas também importantes da reflexão sobre o lugar do prazer na saúde, e “*comer de tudo um pouco*”. A equipe NEPAC registrou essa discussão como ponto a ser mais bem explorado durante a fase formação.

A avaliação da fase exploratória foi realizada com a construção de um mural em que foram coladas etiquetas com respostas aos questionamentos: “Que bom!”, “Que tal?” e “Que pena!”. As respostas para “Que bom!” valorizaram o resgate das memórias alimentares como oportunidade de socialização, troca de experiências e construção coletiva de conhecimentos, sendo expressas como relevantes para a atuação profissional junto à comunidade.

Ao questionamento “Que tal?”, apresentaram propostas sugestivas de interesse em dar continuidade às atividades, atentando-se ao aprendizado e contribuições para melhorias da atuação junto à comunidade, sendo também colocada a expectativa de aplicabilidade no campo prático das temáticas discutidas nessa oficina.

Sobre o item “Que pena!” os participantes foram convidados a se colocar quanto a questões sobre as quais lamentam. De modo geral, foram pontuadas as limitações do tempo de duração dessa fase, reflexões sobre a dimensão de insegurança alimentar e nutricional existente na localidade e os alcances de sua atuação profissional. Nesse sentido, há o reconhecimento da restrição de suas ações no que se refere a estratégias de Promoção à Alimentação Adequada e Saudável associada à deficiência na atuação do poder público nesse sentido.

Esses elementos foram sistematizados para análise, discussão durante o a fase de planejamento das ações da fase de formação, finalizando fase exploratória com a construção coletiva dos objetivos para a fase de formação, cuja metodologia ainda seria desenvolvida pela equipe NEPAC.

FASE DE DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA: O PLANEJAMENTO

A partir do material empírico construído durante a Fase Exploratória, a equipe NEPAC promoveu sucessivas reuniões no período de maio a agosto de 2012, somando uma carga horária de aproximadamente 21h presenciais, acrescidas do tempo destinado a pesquisas bibliográficas sobre os temas de saúde, alimentação e nutrição, de metodologias educacionais e de debates virtuais. O objetivo foi analisar as peculiaridades do contexto desses agentes e construção do aporte teórico que favorecesse o desenvolvimento de uma experiência de Formação em EAN baseada nos princípios metodológicos previamente construídos, para nortear a ação desse projeto em campo de ensino, pesquisa e extensão e que, fundamentalmente, fossem baseadas na realidade local.

A investigação do universo temático dos educandos é importante para aproximar o educador de sua realidade e favorecer a identificação de elementos importantes para que se reconheçam como protagonistas do processo educativo (FREIRE, 1979; FREIRE, 1980a; FREIRE, 1980b; FREIRE, 1996). Em nossa proposta, denominamos esse processo como “*Levantamento do universo alimentar*” que resultou na eleição do feijão como tema gerador da discussão, por considerar sua representatividade no hábito alimentar dos moradores da

comunidade em estudo e dos próprios ACS, também moradores desta localidade. Além disto, a potencialidade do feijão como tema gerador para discutir questões relacionadas à alimentação e nutrição é enfatizada por considerar seu valor nutricional, econômico, variedades de modo de preparo e seu *status* de representatividade também no hábito alimentar brasileiro.

Adotando o feijão como “alimento gerador”, a discussão sobre alimentação e nutrição partiu de problematizações sobre a produção e comercialização deste alimento, passando pelo estudo do seu valor nutricional e as influências dos diferentes modos de preparo sobre esse valor, patologias que podem estar associadas ao excesso ou escassez do consumo de nutrientes presentes nestas preparações, até o seu espaço nos hábitos alimentares dos sujeitos.

Assim, a construção se aproxima da noção de aprendizagem significativa descrita por David Ausubel (1982) ao destacar que cada aprendiz faz uma seleção do que é lógica e significante para si, construindo uma rede cognitiva particular. Quando os conteúdos estudados parecem ser socialmente relevantes para estes sujeitos, esses são assimilados por essa rede conceitual fazendo com que os conhecimentos sejam lembrados por mais tempo, aumentando ainda a capacidade de aprender outros conteúdos associados e facilitando a ampliação da aprendizagem acerca do tema inicial.

O momento foi caracterizado como um retiro analítico e de planejamento e pôde ser comparado ao pensamento heurístico (ou a arte da invenção), aprofundado por Polya (1977) e seus caminhos para a descoberta e a invenção. Para Polya, a heurística se desenvolve a partir de uma questão provocadora: “O que você quer?”, que suscita ao grupo NEPAC uma reflexão inicial sobre que tipo de metodologia educativa que se propõe e o que se espera com isso. Ao ter clareza na definição desses objetivos surgem novos questionamentos “O que você tem?”, “Quais suas condições para isso?”. Essa última indagação, em especial, pode levar a uma conclusão preocupante e que faça repensar a viabilidade do que se propõe.

Para grande parte do grupo mediador (NEPAC), as aproximações com estratégias pedagógicas que conduzissem a uma educação libertadora, associado ao aprofundamento teórico insuficiente para desenvolvê-las era um desafio importante. Paradoxalmente, estes mesmos desafios podem ter representado as maiores contribuições, no sentido da motivação para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Ao reconhecer seu estado inacabado, como proposto por Paulo Freire (1996), o grupo pode estimular (em si mesmo e nos demais) a condição de inconcluso como propulsora a constante curiosidade e desejo de aperfeiçoamento, considerando a evolução proporcionada pelo constante contato com o novo. Com pensamentos e ações que esclarecem essas dúvidas,

retoma-se às questões como: “O que você pretende obter?”, “Quais os desafios?”, “Como pretende superar esses desafios?”. Essas perguntas tem grande possibilidade de conduzir o pesquisador, que agora também assume as identidades de educando e educador à construção de conhecimentos e habilidades necessárias ao desenvolvimento do seu intento: a proposição de algo novo ou um novo olhar sobre que já está posto.

Essa fase culminou no planejamento de uma Formação em EAN (Apêndice B) composta por atividades interligadas, levando a uma construção sequencial e gradativa de conhecimento, concordando com Brandão (1988), ao destacar que todo texto faz mais sentido quando lido como parte de um contexto. Essa premissa favorece o exercício do desenvolvimento do senso crítico e político do indivíduo, ensinando a leitura de mundo.

FASE DE FORMAÇÃO: ENTE A AÇÃO E A REFLEXÃO

Eu acho que foi construído através da nossa realidade, como teve a história da colega que é do interior, que batia o feijão, plantava, colhia... até chegar à panela, aquele processo todo, até chegar ao consumo da gente, né? À nossa alimentação. [...] Muito interessante. (GF I)

A Fase de Formação desenvolvida em um formato de curso foi realizada no período de três dias do mês de maio de 2012, somando uma carga horária de 24 horas. A abertura do evento contou com a presença de dois professores doutores da Escola de Nutrição da UFBA que se dispuseram a apresentar os resultados do subprojeto que esteve em campo antes do início desta experiência educativa e que relacionava a Segurança Alimentar e Nutricional a Hábitos Alimentares do bairro em estudo. Este subprojeto foi desenvolvido por graduandos em Nutrição da UFBA em fase de estágio curricular no campo de Nutrição Social e investigou os hábitos alimentares e condições saúde das famílias em relação à SAN através dos dados acerca da preservação ou modificações destes hábitos ao longo de sua história de família, como receitas de antepassados e a cultura local. Embora ainda estivesse em fase de análise, os resultados preliminares deste subprojeto indicavam considerável grau de Insegurança Alimentar e Nutricional no bairro.

A apresentação destes dados também foi importante como estratégia para a construção da relação com os ACS por iniciar a atividade atendendo a uma das principais demandas dos ACS, de conhecer os resultados de projetos anteriores desenvolvidos na comunidade.

O feijão como ponto de partida

Os temas geradores são então elementos cujo desdobramento da discussão conduz a uma maior compreensão de todo o universo temático do qual faz parte. No caso desta experiência educativa, o feijão foi eleito o tema gerador do universo da alimentação e nutrição, conforme já aludido anteriormente. Todavia, além da habilidade na condução do processo, espera-se que o educador/mediador tenha conhecimento técnico acerca do conteúdo em estudo para um maior discernimento sobre os questionamentos e provocações que possam estimular a criticidade dos educandos.

Ao considerar o feijão como um alimento popular ou “*comum demais*” (sic), os ACS sinalizaram nova desconfiança, agora em relação à eleição do feijão como eixo temático. Os sujeitos demonstraram ter a expectativa sobre o estudo de um “novo alimento”, provavelmente distante do seu universo alimentar ou que tivesse sido recentemente alvo de “novas descobertas científicas”. Tal procedimento é recorrente no campo científico da nutrição em que alimentos novos - a exemplo da quinoa, dentre tantos outros, são veiculados como portadores de propriedades nutricionais e terapêuticas que aproximam de uma perspectiva medicamentosa do comer. Assim, um alimento que lhes é tão comum pareceu, inicialmente, já ter sido exaurido em sua condição de fonte de conhecimento, perspectiva esta, que aparece modificada ao fim da formação quando afirmam que “*O feijão foi só um gancho, mas foi muito além das nossas expectativas*” (GF III).

As atividades subjacentes partiram de desenhos construídos pelos ACS sobre como seriam os seus pratos com as refeições do cotidiano e da eleição, também pelos ACS, de um destes como o prato emblemático do local de estudo. O prato emblemático foi reservado e revisitado diversas vezes durante a experiência de modo a problematizar aspectos sobre a comensalidade local. Um deles, que não constava no planejamento da formação, foi o seu desmembramento em três outros pratos que representam as variações culturais, sociais e econômicas existentes no mesmo bairro, numa atividade batizada de “pratos de classes” resultando na compreensão por parte dos ACS de que: “*o que ficou bem visível foi que o prato do pobre e o prato do rico [...] o prato do rico não é do rico financeiramente, é do rico de conhecimento, que sabe se alimentar.*” (GF II).

A proposta foi inverter a lógica hegemônica do pensar a nutrição, partindo das partes para o todo (nutrientes – alimentos – refeições – hábitos alimentares) iniciando pelo estudo do contexto, ou seja, do todo para as partes (hábitos alimentares – refeições – alimentos –

nutrientes), não necessariamente seguindo uma sequência linear. Com estratégias de “provocação” da participação, esses elementos eram debatidos e reorganizados a partir da participação dos ACS.

Ao se pensar no estudo da cultura popular na perspectiva educativa, Abib (2005) também defende a tentativa de inverter a lógica dominante da racionalidade científica da modernidade e seu modelo iluminista, centrado na crença da neutralidade e objetividade como sinônimo de ciência e desconsiderando as influências do contexto para a construção do saber. O autor ainda aponta que ao se inserir no universo da cultura popular há de se compreender que esta possui uma lógica diferenciada desse saber hegemônico universal, sem as hierarquizações e dicotomias generalizantes que constituem a racionalidade predominante nas sociedades modernas.

Outra atividade, intitulada “Mas de onde vem o meu feijão?” iniciou com a construção de uma linha do tempo indicativa do processo histórico de domesticação das técnicas de cultivo do feijão no mundo até a atualidade, trazendo o percurso geográfico desde o plantio do feijão e seus insumos até chegar ao prato. Também foram problematizados aspectos de ordem socioeconômica e cultural que envolvem a produção, comercialização e consumo do feijão e outros alimentos, em um processo de ensino-aprendizagem partindo do estudo do geral ao específico, do mundo global ao local e trazendo uma compreensão acerca dos conceitos do alimento enquanto mercadoria e da alimentação como ato econômico e político.

A discussão do percurso que o alimento faz até chegar ao prato buscou contribuir para que os sujeitos ampliassem a visão sobre a complexidade do sistema alimentar e dos fatores envolvidos no processo (arar a terra, o clima, as condições da colheita, o transporte, o armazenamento, a distribuição, a aquisição, o preparo culinário e o modo de consumo) que certamente impactam no valor nutricional (BRASIL, 2011), lembrando a crítica de Paulo Freire (1991) ao métodos de ensino baseados na repetição vazia de palavras descontextualizadas: *“Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.”*

Ao desenhar o trajeto histórico, geográfico e sociocultural, eis que o feijão chega ao prato. Os ACS discutiram em pequenos grupos, tendo em seguida a discussão coletiva para construir e eleger o desenho do prato emblemático do bairro. Sua construção levou a debates iniciais acerca da diversidade que recai sobre o conceito de alimentação saudável, resultando no prato constituído por feijão (preparado com carne seca e embutidos como calabresa), arroz, frango, farinha e salada de alface, pepino, tomate e cenoura. As problematizações realizadas

sobre alimentação saudável coadunam com os princípios da nutrição enquanto ciência inacabada e a concepção da alimentação saudável construída historicamente.

Azevedo (2008) traz uma reflexão sobre “a rede de relações” que colabora para a construção do conceito de alimentação saudável, com foco no papel da ciência nesse ínterim. A autora analisa que o conceito de alimentação saudável não cabe em nenhum consenso científico das ciências da nutrição, gerando controvérsias que, ao serem divulgadas, confundem desde a população aos especialistas na área. Assim, mesmo com a proposta de ampliar a visão dos sujeitos acerca das possibilidades que recaem sobre o tema alimentação e nutrição, destaca-se a importância de discussões mais profundas sobre estes conceitos, de modo a considerar perspectivas dos sujeitos que vivenciam esses conflitos em seu cotidiano.

Uma das atividades mais marcantes para a equipe NEPAC foi a elaboração de um mapa conceitual intitulado “O que tem no feijão”, com objetivo de construir um fluxograma partindo da palavra “feijão” para detalhar a composição nutricional deste, estudando os nutrientes que os compõem, suas funções e outras fontes alimentares. Ao referir-se aos demais componentes nutricionais do feijão, como “fibras”, “proteínas”, “gorduras” e “vitaminas” dentre outros, foi realizada a derivação para o estudo de outros alimentos que também continham esses compostos, dando ênfase aos alimentos que compunham o prato emblemático. Por exemplo: “O feijão tem ferro. Que outros alimentos também o contêm? Quais as suas funções?”, conduzindo o mesmo processo com outros nutrientes. Além dos nutrientes, os ACS também fizeram alusão a outros componentes mais subjetivos como “*Sustança*”, “*gosto*”, “*prazer*”, “*alegria*”, “*feijão dá peso*”, que também foram discutidos.

Vale ainda ressaltar, que o estudo dos nutrientes também se apoiou na história das ciências da nutrição e as descobertas científicas em torno destes componentes. Por exemplo, a história da produção do açúcar e relação estabelecida hoje com os carboidratos, a história do beneficiamento dos alimentos e o lugar das fibras neste processo, dentre outros. Buscou-se então contextualizar as descobertas científicas na perspectiva de que a ciência também é um constructo social e político.

A ação valorizou discussões sobre gosto e prazer que envolvem o ato de comer pautada no princípio de associação entre saberes populares científicos e artísticos, aceitando este como um ato cultural e seu papel socializador, para além aspecto biológico da alimentação e nutrição, como aponta Maciel (2004). A autora ainda sinaliza a alimentação como representações e implicações imaginárias que envolvem escolhas, classificações e representações simbólicas. Enquanto ato cultural é possível pensar a alimentação como

“sistema simbólico” codificado socialmente em que se põem relações entre os homens e destes com a natureza.

A dificuldade em conduzir essa atividade relaciona-se com a opção teórica dos mediadores da atividade enquanto profissionais e pesquisadores que se afinam mais pelo estudo da alimentação enquanto constructo social, que aos aspectos biológicos, por entender que há um caráter reducionista que os envolve. O conflito se associa aos desafios expostos por Morin (2000) como problemas essenciais da organização do saber. O desafio cultural refere-se à grande separação entre a cultura humanística e a cultura científica agravada no século XX.

Há uma cerca simbólica que separam essas culturas, levando os profissionais a uma inquietação quando precisam da união entre estas para dar conta da realidade que se apresenta em uma totalidade. O conflito em desenvolver essa atividade que buscou associar as dimensões biológicas e culturais da alimentação e várias outras perspectivas, foi minimizado pelas discussões entre a equipe NEPAC durante as oficinas da construção da formação, bem como in loco, em reuniões realizadas nos momentos de intervalo das atividades com a finalidade de avaliar e reconduzir o trabalho. Deste modo, houve um reconhecimento do grupo de um certo “preconceito” do grupo diante da dimensão biológica o que, de alguma maneira, representa uma perspectiva ainda incipiente sobre a relação biologia e cultura. Houve dificuldade em vislumbrar outras possibilidades metodológicas que não as tradicionais para tratar das consideradas “ciências duras”. A relação entre método e conteúdo foi redirecionada de modo a ser melhor desenvolvida nas etapas subsequentes.

A discussão sobre o feijão presente no prato emblemático do bairro resultou na atividade “Fazendo Feijão”. Teve como objetivo de explorar a variedade culinária das preparações e analisar sua composição nutricional a partir da leitura dos rótulos dos alimentos, e das tabelas de composição nutricional disponíveis. Também teve como foco a reflexão sobre a alimentação atual e a relação e com as patologias mais recorrentes no bairro, de acordo com o relato dos ACS tendo como referencia os desafios das suas práticas profissionais: hipertensão, diabetes e anemia.

Divididos em três grupos, os ACS tiveram acesso às figuras com representações de diversos ingredientes anexados a uma ficha de valor nutricional. Os grupos elaboraram três tipos de feijoada que indicaram ser representativos das diferentes “classes sociais” que existem no mesmo bairro, conforme aludido anteriormente. Foi feita consulta à Tabela Brasileira de Composição de Alimentos (TACO, 2012) para identificar elementos como unidades de medida, medidas caseira, valores de referência, considerando que o valor

nutricional expresso nos rótulos dos alimentos é um valor estimativo. Como resultado, foram elaboradas três preparações denominadas pelos sujeitos como: “*feijão do fim do mês*” o mais “simples” de todos, constituído apenas por feijão e temperos frescos como alho e cebola; “*feijão básico*”, que representa a preparação do cotidiano, com a adição de alimentos proteicos embutidos e carne seca e o “*feijão delícia*” ou “*feijão da galera*”, que contém, em maiores proporções, embutidos, vísceras de animais, carne seca do tipo “carne gorda”, temperos frescos e industrializados, geralmente consumido em momentos festivos com acompanhamento de farinha de mandioca, molho de pimenta e bebidas alcólicas como cerveja. A discussão sobre os aspectos simbólicos que envolvem o comer os fizeram repensar o fator cultural como importante elemento de distanciamento desses estratos sociais, para além das diferenças econômicas.

O Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas (BRASIL, 2012), acompanha esta discussão ao compreender a alimentação como ato que envolve diferentes aspectos, manifestando valores culturais, sociais, afetivos e sensoriais. Assim, os homens não se alimentam de nutrientes, mas de alimentos e fundamentalmente de preparações escolhidas e combinadas pelo saber fazer humano de uma maneira particular, com cheiro, cor, temperatura, textura e sabor. Os homens, portanto, se alimentam também de seus significados e dos aspectos simbólicos (DAMATA, 1987).

Para o dia seguinte, foi realizado coletivamente uma atividade sobre o cálculo do valor nutricional das três preparações e a construção de um quadro comparativo de diferenças não apenas quanto ao valor calórico total, mas quando às variações de composição ao acrescentar ou retirar determinado nutriente. Em seguida, era retirada a medida simbólica de uma concha dos ingredientes (representados por imagens impressas) de cada panela, representando o valor de referência de 100 g e acrescida ao prato característico do bairro seguido dos questionamentos: “Comer feijão é saudável?”, “Que tipo de feijão?” “Somente um alimento pode definir se meu prato é saudável?” “Somente um prato pode definir se meu hábito alimentar é saudável?”.

Tal atividade se constituiu em um jogo utilizando os recursos da matemática com vistas a contribuir para a redução da compreensão do alimento como saudável e não saudável ou calórico e não calórico de uma forma dicotômica e excludente, como uma categoria atribuída ao alimento. A proposta era trabalhar a dimensão do saudável como algo construído pelo sujeito como um saber contínuo e sempre contextualizado. O saudável se situa na relação do sujeito com o seu comer.

O último dia foi destinado às atividades que problematizavam o papel do diálogo enquanto instrumento de trabalho dos ACS, realizando estudos de caso sobre as histórias familiares mais marcantes em relação ao tema alimentação e nutrição. Divididos em grupos, os sujeitos apresentavam diferentes propostas de conduta para cada caso. Em seguida, foi elaborado um Plano de Ação em que os ACS indicaram interesse e possibilidades de continuidade dessa formação junto à comunidade, exercendo agora o papel de principais educadores com apoio da equipe NEPAC.

Pensando no feijão enquanto “pretexto educativo e avaliativo”, a formação teve sequência com a ação intitulada “O que brotou em mim?” como preparação para a avaliação durante e ao fim do curso. Os ACS foram convidados a reproduzir o experimento popular no ensino infantil por décadas da germinação de grãos de feijão envolto em algodão embebido com água. A atividade propunha que os participantes cuidassem diariamente ao longo do curso e avaliassem ao final. O momento de acompanhamento da atividade os ACS partilhavam a descontração e afeição construídas entre as pessoas e com os grãos em crescimento. A atividade também tinha o propósito de trabalhar a dimensão do cuidado como tema da saúde, alimentação e nutrição.

Por fim, os grãos de feijão em germinação – cuidados pelos ACS durante toda a formação – foram trazidos de volta aos seus cuidadores para uma avaliação final do curso norteada pela questão “*O que brotou em mim?*”. O momento foi caracterizado pela demonstração de satisfação por parte dos ACS em relação ao aprendizado e insatisfação ao pensar em possibilidades de desenvolver ações semelhantes em sua área de trabalho, tendo em vista a baixa assistência do poder público: “*Existe uma grande diferença dentro da sala de aula e cá fora. [...] Na prática a gente começa a ver mesmo essa dificuldade. Porque na teoria é mais fácil.*” (GF II). Ao referir dificuldades em lidar com os entraves constituídos pelas influências socioculturais sobre o comer no bairro e o comer globalizado, os sujeitos classificam a Formação enquanto satisfatória e para a construção do seu “saber”, mas com limitações no alcance do seu “saber fazer”.

FASE DE AVALIAÇÃO

Achei interessante a plantinha do feijão. Eu botei cinco sementes, mas só uma brotou. E eu sei que assim, tantas informações que foram passadas pra gente, alguma coisa ficou [*risos de todo o grupo*]. Eu acho que na comunidade também é assim, por mais que nós não alcançamos a todos, alguns a gente consegue alcançar (GF I)

Apesar de ser a última fase aqui expressa, a avaliação foi realizada de maneira processual durante e ao final de todas as atividades das fases anteriores, quando as percepções das reações dos sujeitos somadas à análise das demandas conceituais e metodológicas que emergiram no campo serviram para a constante reformulação das atividades pré-elaboradas. Entretanto, para adotar a visão global da formação, será dado enfoque a avaliação ao final fruto da atividade *“O que brotou em mim?”*.

A avaliação realizada pelos sujeitos enfatiza que a construção de novos conhecimentos teve forte relação com metodologia adotada para tal. O saber construído se refere à apreensão de novos saberes *“Aprendi coisas totalmente novas, que eu não tinha nem noção”* (GF I), *“Nunca [antes] parei assim para analisar o que realmente era o feijão e seus nutrientes”* (GF I), ao mesmo passo em que conduz ao questionamento do ineditismo dos elementos presentes no processo de aprendizagem: *“Não vou dizer que nós os ACS passamos a aprender porque nós já sabíamos, mas foi um reforço”* (GF I). Essa dupla percepção – assim com as percepções adjacentes – coaduna com os princípios da aprendizagem significativa (Moreira, 1999) ao valorizar os conhecimentos prévios do educando, derivando-o a novas informações que constituem um saber maior.

Sobre a abordagem metodológica, os ACS também sinalizaram o seu papel perante o aprendizado, primeiro enfatizando a diferença em comparação às suas outras vivências educativas, o que culminou resistência inicial motivada pela expectativa negativa perante a Formação: *“A gente pensou: ‘Lá vem essas meninas chatas de novo! E agora é três dias!’. Foi ou não foi gente? O grupo concorda? [risos do grupo]”* (GF I).

A expressão *“meninas chatas”*, na visão dos ACS, refere-se ao estereótipo das estudantes universitárias que veem a comunidade como mero espaço para o desenvolvimento de projetos e seus moradores enquanto objetos de suas necessidades sejam elas de ensino, pesquisa ou extensão. Com uma postura de distanciamento, a maioria desses estudantes possui uma relação verticalizada, herança de suas vivências educativas, deixando os ACS desmotivados. A pertinência aos princípios teórico-metodológicos em que se pautaram a elaboração e a formação em si, permitiram que, aos poucos, essa expectativa fosse modificada.

Eu achei que vocês mostraram até que tinha espaço pra todo mundo expressar o que queria, [...] foi um diferencial em relação aos outros. Quando todo mundo quando trouxe as experiências particulares de todo mundo e todo mundo pode contar como comeu, como era, achava que alimentação saudável antes e a alimentação saudável que se propõe agora pela mídia, coisa e tal eu achei que ali já foi grandioso (GF II),

Superou nossas expectativas porque foi diferente daquela rotina que a gente sempre teve de curso. Chegar, sentar, assistir... 'tarará'... e parar. Então foi muito criativo, muito dinâmico, muito participativo, teve experiência, como aquela sementinha do feijão, então aquilo foi muito bom (GF III)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se pensar em considerações finais, esse artigo apresenta a tônica do inconcluso, uma vez que a experiência aqui descrita e analisada aparece como ponto de partida para se repensar e refazer novas possibilidades no campo da Educação Alimentar e Nutricional, concordando com pensamentos freirianos que considera os homens enquanto seres inacabados que, quando conscientes da sua condição, permitem-se estar em constante formação e portanto, em constante aprimoramento. Associado aos demais princípios teórico-metodológicos utilizados, ressalta-se o uso do recurso diálogo e o respeito ao espaço dos educandos como elementos que singularizam essa experiência em seus processos e resultados, ao reconhecer o outro como um legítimo outro, também ser inacabado e fruto de um conjunto de incompletos saberes si e sobre o mundo.

Portanto, há de se enfatizar que também não se propõe esse trabalho a se constituir como método exitoso a ser replicado, e sim como possibilidade teórico-metodológica que ainda merece maior investimento analítico. Em tempo, a dimensão de êxito aqui adotada não se apoia no que “deu certo” ou saiu conforme esperado, mas sim no aprendizado resultante dos conflitos, habilidades desenvolvidas, vislumbrando novas possibilidades e a parcela da influência positiva do fator imprevisto ou inesperado.

Por fim, com a proposta discutida neste artigo, espera-se encontrar subsídios para a continuidade deste processo que implica na aprendizagem por parte dos educandos e educadores como copartícipes, assim como estimular que novas propostas sejam desenvolvidas, enfatizando os seus alcances e limites fortalecendo o campo científico da Educação Alimentar e Nutricional

REFERÊNCIAS

- ABIB, P. R. J.. **Capoeira Angola: Cultura Popular e o Jogo dos Saberes na Roda**. 1. ed. Campinas / Salvador: CMU Unicamp / EDUFBA, 2005. v. 1. 244p.
- AGUIAR, K. F., ROCHA, M. L.. Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política. Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política, n. 3, 1997.
- ALCIDES, E. C. A. **Promoção das práticas alimentares saudáveis enquanto ação de Agentes Comunitários de Saúde em um bairro da cidade de Salvador**. 2011. 136 p. Dissertação (Mestrado em Nutrição). Programa de Pós-Graduação em Alimentos, Nutrição e Saúde – PPGANS, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.
- ALMEIDA, L. S. Inteligência e aprendizagem: dos seus relacionamentos à sua promoção. **Psic. Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 8, n. 3, 1992.
- AMON, D. MENASCHE, R. Comida como narrativa da memória social. **Revista Sociedade e Cultura**, Goiania, v. 11, n. 1, 2008.
- ANDRÉ, MARLY ELIZA DALMAZO AFONSO DE. Avanços no Conhecimento Etnográfico da Escola. In: **FAZENDA, IVANI CATARINA ARANTES (org)**. A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- AZEVEDO, E. Reflexões sobre riscos e o papel da ciência na construção do conceito de alimentação saudável. **Rev. Nutri**. Campinas, n. 21, 2008.
- BACHILLI, R. G.; SCAVASSA, A. J.; SPIRI, W. C. **A identidade do Agente Comunitário de Saúde: uma abordagem fenomenológica**. Rev. Ciênc. Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, jan/fev, 2008.
- BRANDÃO, C. R. **O que é o Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 196 de 10 de outubro de 1996. **Aprovar diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Coordenação Geral de Desenvolvimento de Recursos Humanos para o SUS/ SPS/MS. Coordenação de Atenção Básica/SAS/MS. **Diretrizes para elaboração de programas de qualificação e requalificação dos Agentes Comunitários de Saúde**. Brasília, 1999.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Departamento de Atenção Básica. **A implantação da Unidade de Saúde da Família**. Brasília: Programa de Saúde da Família, 2000.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - Coordenação Geral de Educação Alimentar e

Nutricional. **Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas**. Brasília, 2012. Disponível em: < http://fs.unb.br/opsan/consulta-publica/pdf/Marco_referencia_Textocompleto.pdf > Acesso em: 10, agosto de 2012.

BOSI, E. **Cultura e Desenraizamento** in: BOSI, A. (org.) *Cultura Brasileira: temas e situações*. São Paulo: Ática, 1987.

CANESQUI, A. M.; GARCIA, R. W. D. **Antropologia e nutrição: Um diálogo possível**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005.

COSTA, S. L.; CARVALHO, E. N.. *Agentes Comunitários de Saúde: agenciadores de encontros entre territórios*. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.17, n.11, Nov. 2012.

COSTA, S. M. ; ARAUJO, F. F.; MARTINS, L. V.; NOBRE, L. L. R.; ARAUJO, F. M.; RODRIGUES, C. A. Q. . *Agente Comunitário de Saúde: elemento nuclear das ações em saúde*. **Ciênc. e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, vol. 18, n. 11, Nov. 2013.

DAMATTA, R. **Sobre o Simbolismo da Comida no Brasil**. In.: *O Correio da Unesco*. Rio de Janeiro, 15 (7), p.22-23, 1987.

FÁVERO, M. H. A pesquisa de intervenção na psicologia da educação matemática: aspectos conceituais e metodológicos. Curitiba, **Rev.Educ**, 2011.

FERNANDES J. C. L. **Agentes de saúde em comunidades urbanas**. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, abr/jun, 1992.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

GIFFIN K. SHIRAIWA T. O agente comunitário de saúde pública: a proposta de Manguinhos. **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 5, n.1, jan/mar, 1989.

HALBWACHS, M. **La mémoire collective**. Paris: PUF, 1968

JACCOUD, M; MEYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Maria Nasser. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2008. p. 254 - 294.

LOTTA, G. S. Saberes locais, mediação e cidadania: o caso dos agentes comunitários de saúde. **Saúde soc.**, São Paulo, vol. 21, Mai. 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, M. E. Uma cozinha à brasileira. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 33, 2004.

MALFITANO, A. P. S.; LOPES, R. E. Educação Popular, ações em saúde e intervenções sociais: o papel dos Agentes Comunitários de Saúde. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 79, Set. 2009.

MINAYO M. C. S.; ASSIS S. G.; SOUZA, E. R. **Avaliação por Triangulação de Métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz; 244 p., 2005.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; 1999.

MORIN, E. A cabeça bem feita. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 121 p. 2000.

NUNES, M. O.; TRAD, L. B.; ALMEIDA, B. A.; HOMEM, C. R.; MELO, M. C. I. C. O agente comunitário de saúde: construção da identidade desse personagem híbrido e polifônico. **Cad. Saúde Pública**, Salvador, n.18, Nov. 2002.

OLIVEIRA, S. I. de; OLIVEIRA, K. S. Novas perspectivas em educação alimentar e nutricional. **Rev. Psicologia USP**, São Paulo, v. 19, n. 4, p.495-504, dez. 2008.

PELISSONE, A. M. S. Objetivos educacionais e avaliação de aprendizagem. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**. V.3, n.5, 2009.

RAMOS, F. P.; SANTOS, L. A. S.; REIS, A. B. C.. Educação Alimentar e Nutricional em escolares: uma revisão de literatura. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro: 29(11): 2147-2161, Nov, 2013.

RESSEL, L. B.; BECK, C. L. C.; GUALDA, D. M. R.; HOFFMANN, I. C.; SILVA, R. M.; SEHEM, G. D. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v.17, n.4, 2008.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F.. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. Cien. Prof.**, Brasília, v. 23, n. 4, Dez. 2003.

SALVADOR. SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE DE SALVADOR. **Plano Municipal de Saúde, 2010-2013**. Assessoria Técnica da Saúde. Salvador, 2010.

SANTOS L. A. S. O fazer educação alimentar e nutricional: algumas contribuições para reflexão. **Rev. Cienc. Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v.17, n.2, Fev. 2012.

TACO. **Tabela Brasileira de Composição de Alimentos** . 4. ed. rev. e ampl. Campinas: UNICAMP-NEPA, 2011. 161 p. Disponível em:< http://www.unicamp.br/nepa/downloads/taco_4_edicao_ampliada_e_revisada.pdf > Acesso em: 12 jul. 2012.

TANCREDI, F. B.; KISIL, M.. Inovando o ensino de gerência de projetos sociais. **REAd**. Barueri, v.2, n.3, Nov. 1996.

TRAD, L. A. B.; BASTOS, A. C. S.; SANTANA, E. M.; NUNES, M. O. Estudo etnográfico de satisfação do usuário do Programa de Saúde da Família (PSF) na Bahia. **Ciências e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.7, n.3, 2002.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, 2009.

ARTIGO 2 – ‘O FEIJÃO FOI SÓ UM GANCHO’: A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL SOB A ÓTICA DOS AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE, SALVADOR, BRASIL.

‘O FEIJÃO FOI SÓ UM GANCHO’: A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL SOB A ÓTICA DOS AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE, SALVADOR, BRASIL.

RESUMO

Objetivou avaliar uma experiência de Formação em Educação Alimentar e Nutricional com os Agentes Comunitários de Saúde (ACS) de uma área do Distrito Sanitário do Subúrbio Ferroviário de Salvador – Bahia a partir da perspectiva destes sujeitos. Tratou-se de um estudo de natureza qualitativa, exploratório-descritivo, utilizando para produção de dados, a técnica de grupos focais com os ACS em dois momentos distintos: ao final e quatro meses após a formação, apoiada pela técnica da observação participante empregada durante as fases de elaboração, ação e avaliação. Como resultados, os sujeitos sinalizam o aprendizado do “novo”, em referência ao novo olhar sobre o que fazia parte da rotina, mas nem sempre era percebido ou analisado. Inspirada no “Método Paulo Freire”, a formação teve o feijão como tema gerador em que as atividades subjacentes proporcionaram um aprendizado por derivação ao estudo dos outros alimentos que compõem seu hábito alimentar. Desta forma, os ACS indicam maior compreensão sobre a complexidade das ciências da nutrição. Em relação à abordagem metodológica, os ACS adotaram o critério de avaliação baseado na comparação com suas vivências educativas pregressas, criticadas pelo uso de metodologias tradicionais. A experiência de Formação em Nutrição é então classificada como “diferenciada” por englobar elementos do universo alimentar, cultural e lingüístico dos sujeitos e, a partir da dialogicidade como prática fundante ao seu desenvolvimento, além da horizontalidade das relações e o uso da criatividade, convida os educandos a se tornar protagonista da construção do saber. Acerca das limitações do estudo, os ACS consideraram o tempo de duração da Formação como insuficiente, uma vez que foi possível apresentar um panorama sobre as ciências da nutrição sendo, no entanto, mais difícil alcançar aprofundamento em determinados pontos. Por fim, discute-se a possibilidade de continuidade do processo educativo iniciado com este “projeto piloto”, enfatizando a discussão quanto aos seus limites e possibilidades de modo a gerar conhecimentos que colaborem ao fortalecimento da Educação Alimentar e Nutricional enquanto campo científico.

PALAVRAS CHAVES: Educação Alimentar e Nutricional. Agentes Comunitários de Saúde. Intersetorialidade. Método Paulo Freire.

“Beans were just a hook”: analysis of a training experience in Food and Nutrition Education from the perspective of Community Health Workers

ABSTRACT

Aimed to evaluate an experience Training in Food and Nutrition Education with Community Health Agents (ACS) in an area of the Sanitary District Suburban Railway of Salvador - Bahia from the perspective of these subjects. It was of a qualitative nature study, exploratory and descriptive, using production data, the technique of focus groups with ACS at two different times: at the end and four months after the training, supported by participant observation technique employed during stages of preparation, action and evaluation. As a result , the subjects indicate the learning of " new" in reference to the new look on what was part of the routine , but it was not always perceived or analyzed. Inspired by the " Paulo Freire Method ", training had the beans as generator theme in the underlying learning activities provided a bypass to the study of other foods that make up your eating habits. Thus, the ACS indicate greater understanding of the complexity of nutrition science. Regarding the methodological approach, the ACS adopted the evaluation criterion based on the comparison with woodworked educational experiences, criticized the use tradicional methodologies. Experience Training is then classified as "differentiated" by encompass elements of food, cultural and linguistic universe of subjects and from dialogicity as foundational to its development practice, and of horizontal relationships and the use of creativity, invites learners to be the protagonist of knowledge construction. About the limitations of the study, ACS considered the duration of training as insufficien, since it was possible to present an overview of the science of nutrition is, however, more difficult to reach deeper at certain points. Finally, we discuss the possibility to continue the educational process started with this " pilot project", emphasizing the discussion about the possibilities and limits to generate knowledge that collaborate to strengthen the Food and Nutrition Education as a scientific field.

KEYWORDS: Food and Nutrition Education. Intersectoral Community Health Agents. Paulo Freire method.

INTRODUÇÃO

A Promoção da Alimentação Adequada e Saudável (PAAS), uma das vertentes da Promoção à Saúde, é descrita como o conjunto de ações que proporcionem a realização de práticas alimentares adequadas às necessidades biológicas e socioculturais de indivíduos e coletividades, bem como o uso sustentável do ambiente em que vivem. As intervenções nesse âmbito são caracterizadas pela intersetorialidade, abertura à participação popular e favorecimento às escolhas saudáveis. (BRASIL, 2012a).

O conceito citado é expresso na Política Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN) publicada em 2012 e que enfatiza as ações de PAAS enquanto responsabilidade das equipes de saúde. A PNAN ainda enfatiza que tais ações transcendem os limites físicos das Unidades Básicas de Saúde (UBS) e se inserem em espaços comunitários visando ampliar a integração entre conhecimentos populares e científicos e proporcionar maior apropriação das dimensões culturais e sociais sobre a formação dos hábitos alimentares (BRASIL, 2012).

O ano de 2012 também foi marcado pela publicação do Marco de Referência em Educação Alimentar e Nutricional para Políticas Públicas, elaborado por iniciativa do Ministério de Desenvolvimento Social (MDS) em parceria com Ministério da Saúde (MS) e o Ministério da Educação (MEC). Ressalta-se que tais Ministérios, segundo (Santos, 2013), especialmente a partir de 2006, tem buscado desenvolver ações para conceber a EAN enquanto ação governamental. Ao discorrer sobre os avanços e desdobramentos deste Marco, a autora ainda considera que este documento pode funcionar como uma bússola norteadora para políticas públicas em alimentação e nutrição no Brasil ao orientar conceitos, princípios e diretrizes que apoiam a construção de práticas referenciadas de EAN mais qualificadas.

No que se refere ao desenvolvimento das ações em EAN, é enfatizado neste Marco o incipiente arcabouço teórico, metodológico e operacional do campo, incentivado assim o desenvolvimento de ações/práticas respaldadas por princípios norteadores, tais como o resgate e valorização da cultura alimentar e dos diversos saberes, a participação ativa dos sujeitos visando promoção da autonomia e autodeterminação, práticas educativas problematizadoras e geradoras de autonomia, o desenvolvimento de ações intersetoriais e que abriguem atividades de planejamento, avaliação e monitoramento, sinalizando ainda, que sujeitos com distintos níveis de formação e áreas de atuação e sua diversidade de olhares sobre a alimentação humana, podem contribuir para o desenvolvimento da abordagem integrada e complementar das ações de EAN (BRASIL, 2012).

Neste cenário de discussão sobre as estratégias educativas em alimentação enquanto promotoras da saúde, os Agentes Comunitários de Saúde (ACS) aparecem enquanto personagem singular de mediação entre a comunidade e os serviços de saúde tendo a sua prática mediada pelas diferentes formas de conhecimento que perpassam esses espaços (GIFFIN K, SHIRAIWA T, 1989; FERNANDES, 1992; SOLLA, MEDINA & DANTAS, 1996; BRASIL, 1999; BRASIL, 2000; NUNES *et al*, 2002; TRAD *et al*, 2002; COSTA & CARVALHO, 2012; LOTTA, 2012; COSTA *et al*, 2013).

A multiplicidade que representa a atuação destes profissionais abrange funções como: levar à população informações capazes de promover o trabalho em equipe; realizar visitas domiciliares; planejar e desenvolver ações de promoção da saúde; prevenção e monitoramento de situações de risco e do meio ambiente; prevenção e monitoramento de grupos vulneráveis; prevenção e monitoramento das doenças prevalentes; acompanhamento e avaliação das ações de saúde (BRASIL, 1999).

Além das ações descritas nos documentos oficiais, os ACS são vistos pela comunidade como uma representação para a ação social, sendo requisitados em situações para as quais não foram preparados ou estejam instrumentalizados. Com a demanda de trabalho extensa e complexa, os ACS podem ser definidos como profissionais *sui generis* por serem trabalhadores genéricos, de identidade comunitária, que realizam tarefas que extrapolam o campo da saúde (BORNSTEIN & STOTZ, 2008).

Silva & Dalmaso (2002) discutem os conflitos existentes no cotidiano destes indivíduos, no que se refere à variação de seu papel no cenário de trabalho relacionada aos modos de abordagem familiar, de lidar com realidade de violência urbana e outras formas de precariedade das condições de vida. A diversidade de expectativas que incide sobre estes se reflete nas suas múltiplas atuações como organizador de acesso ao sistema de saúde, investigador para identificação das necessidades da comunidade e também educador, dentre outras Funções.

Ao largo dessa complexa realidade, o Guia Prático do Agente Comunitário de Saúde (BRASIL, 2009), um dos instrumentos que norteia a prática profissional destes sujeitos, apresenta orientações de forma prescritiva sobre como o ACS deve atuar junto à comunidade. As informações desse Guia são divididas em condutas específicas para as diferentes fases da vida e estratégias de prevenção e controle de patologias. O tema Alimentação e Nutrição também aparece de forma fragmentada, voltada para grupos específicos com orientações sobre aleitamento materno, alimentação para o idoso e transtornos alimentares, deslocando a alimentação de sua parte do contexto familiar.

Já o Manual para os Agentes Comunitários de Saúde – Alimentação e Nutrição para as famílias do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2007) associa os ACS a recenseadores responsáveis por “colher” informações sobre as famílias e comunidade em que vivem para, em seguida, prestar as orientações, já previamente elaboradas e padronizadas sobre alimentação e nutrição. Apenas no último tópico do documento há referência ao ato educativo sem, no entanto, referenciar metodologias e/ou princípios para a sua elaboração.

O papel do ACS enquanto educador também é apontado em outros manuais oficiais como o “O trabalho do Agente Comunitário de Saúde” desenvolvido pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2009) em que, ao abordar a função educativa designada a este profissional, não apresenta aprofundamento no que se refere aos princípios teórico-metodológicos sobre os quais estas ações estariam apoiadas. O documento apresenta apenas uma sequência de passos sobre como realizar uma ação educativa em uma perspectiva de educação bancária em que a participação dos educandos é restrita.

Compete aos ACS, no exercício de sua prática, a mobilização e articulação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores requeridos na área que constitui seu lócus de trabalho. A estes, também cabe a realização de ações de apoio em orientação, acompanhamento e educação popular em saúde, concebendo saúde como promoção da qualidade de vida e desenvolvimento da autonomia dos indivíduos. A interação ACS – equipe de saúde – grupos sociais – populações é de fundamental importância para o desenvolvimento das ações (COSTA et al, 2013).

A Educação Permanente em Saúde (EPS) apresenta-se como atenuante dos conflitos sobre a formação e prática laborativa dos agentes pode se dar através de técnicas de aprendizagens que valorizem os conhecimentos prévios e posicione os sujeitos no centro do processo de aprendizagem através da associação entre formação, gestão, saberes e práticas mediante interseções promovidas pela educação em saúde (CECCIN, 2005).

Sarreta (2009), ao discutir sobre a formação dos trabalhadores do Sistema Único de Saúde (SUS), apresenta a Educação Permanente em Saúde (EPS) como estratégia capaz de transcender o pensamento tradicional (agente-corpo-hospedeiro), ainda muito vigente na prática dos serviços de saúde, desencadeando ações educativas sustentadas nos paradigmas referenciais da promoção humana. Assim, a EPS é posta como uma articulação político-pedagógica tendo como pressuposto a aprendizagem significativa, apoiando-se na valorização dos conhecimentos prévios dos sujeitos. Deste modo, o processo de ensino-aprendizagem se dá a partir da problematização de determinadas situações, questionamento de fatos, fenômenos e ideias, compreensão integral dos processos e propostas de soluções.

Atualmente, o ACS está posicionado em um espaço de indeterminações e incertezas no que se refere às competências, habilidades e saberes, estando sempre na linha de frente do sistema, onde nem sempre está preparado para atender as inúmeras demandas. O seu cotidiano de trabalho apresenta carência de instrumentos para a construção de um pensamento integral sobre a saúde, para além do saber biomédico, tornando-o capaz de abranger a amplitude de representações e subjetividades presentes na sua relação com a comunidade. Considerando a gama de responsabilidades atribuídas a estes sujeitos, Galavote *et al* (2011), afirmam que o caminho para integração de seus saberes e competências passa, especialmente, pela necessidade de se instituir um projeto de educação permanente pautado em ações educativas que desenvolvam a criticidade e valorize a sua realidade.

Deste modo, considerando o papel do ACS enquanto educador e a presença do tema Alimentação e Nutrição em sua prática profissional, justifica-se a elaboração de estudos sobre o desenvolvimento de metodologias de EAN em parceria com os ACS, que busquem atender princípios teórico metodológicos que coadunem com os atuais debates sobre EAN no universo científico e político. Assim, o presente artigo tem como objetivo interpretar como os Agentes Comunitários de Saúde avaliam uma experiência de Formação em Alimentação e Nutrição em relação ao processo de aprendizagem e metodologia adotada.

METODOLOGIA

A NATUREZA DO ESTUDO

Trata-se da análise de uma experiência de Formação em EAN desenvolvida com Agentes Comunitários de Saúde, a partir da perspectiva destes próprios sujeitos, e sua associação com os princípios teórico-metodológicos descritos no projeto de pesquisa de onde este artigo se origina. O projeto de origem, intitulado como “*Segurança Alimentar e Nutricional: Construindo Tecnologias Sociais em Educação Alimentar e Nutricional em dois bairros populares das cidades de Salvador e Santo Antônio de Jesus – Bahia*”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB, tem como principal objetivo desenvolver, aplicar e avaliar tecnologias sociais em Educação Alimentar e Nutricional em comunidades periféricas urbanas de dois bairros das cidades supracitadas.

Para tanto, apoiou-se em três referenciais metodológicos: *pesquisa-intervenção* tipo de pesquisa situada no campo das pesquisas em psicologia educacional centrada nas

competências conceituais do conhecimento tanto na perspectiva de construção coletiva do saber, quanto nas particularidades dos processos educativos para cada um dos sujeitos envolvidos (FÁVERO 2011; ROCHA e AGUIAR, 2003; ROCHA e AGUIAR, 1997), *estudos etnográficos* (GEERTZ, 1989) e a *pesquisa avaliativa por triangulação de métodos* (MINAYO, ASSIS & SOUZA, 2006), cujos princípios são utilizados de forma simultânea e complementar no desenvolvimento, aplicação e avaliação do estudo que aqui é descrito e analisado.

Adota-se ainda, os princípios de estudo de caso etnográfico comumente usados para a compreensão de fenômenos educacionais ao considerar as particularidades e delimitações de cada um destes fenômenos. Mesmo que sejam evidenciadas semelhanças sobre cada situação, suas singularidades são preservadas como características que definem cada caso. (LUDKE, ANDRÉ, 1986).

DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA DA FORMAÇÃO

Intitulada como Formação em Educação Alimentar e Nutricional com Agentes Comunitários de Saúde, a ação em campo contou com uma equipe formada por discentes de graduação membros do Programa de Educação Tutorial (PET – Nutrição), discentes de pós-graduação à nível de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Alimentos Nutrição e Saúde (PPGANS) e por mestres e doutores, docentes da Escola de Nutrição da Universidade Federal da Bahia (ENUFBA) que juntos compõem o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alimentação e Cultura (NEPAC) e desenvolveram a ação em parceria com os Agentes Comunitários de Saúde (ACS) do Distrito Sanitário Subúrbio Ferroviário de Salvador, Bahia.

O lócus do estudo/ação é um bairro periférico situado no Subúrbio Ferroviário de Salvador. A atenção à saúde nesta área é de abrangência do Distrito Sanitário Subúrbio Ferroviário da cidade de Salvador que serve à população com uma estrutura composta por Unidades de Saúde da Família, Unidades Básicas de Saúde, um Hospital Estadual e Unidades de Pronto Atendimento (SALVADOR, 2010).

Os protagonistas do estudo são os Agentes Comunitários de Saúde (ACS) de uma área do Distrito, profissionais que em geral atuam em sua própria comunidade e se integram aos serviços de saúde sem que para tanto lhe seja exigido formação técnica para atuação na área. Somente após integrarem a estrutura de atenção à saúde é que são submetidos a capacitações, sendo estas consideradas incipientes (BACHILLI; SCAVASSA & SPIRI, 2008).

A discussão de Alcides (2011) sobre a formação dos ACS de um Distrito Sanitário de Salvador e sua relação com a alimentação e nutrição identifica a ausência de cursos promovidos pelo SUS voltados para a Promoção da Alimentação Adequada e Saudável seja a nível municipal, estadual ou federal. A nutrição aparece como subtópico de cursos com enfoque na prevenção e cura das patologias que mais acometem a população assistida, sendo geralmente hipertensão e diabetes para os adultos e desnutrição e diarreia para as crianças. Ainda segundo a autora, as ações são, em sua maioria, realizadas por estagiárias de graduação em nutrição com abordagens geralmente baseadas em metodologias de ensino tradicionais, apoiadas na exposição dogmática da Pirâmide Alimentar e reaproveitamento integral dos alimentos.

A atividade iniciou em fevereiro de 2012 com uma reunião entre equipe NEPAC, ACS e gestores do Distrito Sanitário do Subúrbio Ferroviário sobre o interesse e viabilidade para seu desenvolvimento denominada de **Fase de Negociação**. Fechados os acordos, a etapa seguinte ocorreu em maio de 2012, sendo intitulada de **Fase Exploratória**, quando foram realizadas atividades com o objetivo de ampliar a compreensão do grupo NEPAC acerca do lugar social desses Agentes enquanto trabalhadores e moradores da comunidade e o espaço do tema Alimentação e Nutrição em sua prática laborativa. Nessa Fase, destaca-se o a atividade “Sob o Fio da Memória” realizada com o objetivo resgatar aspectos da história alimentar dos sujeitos e partilhá-la em grupo. Ao se aproximar de aspectos biografia alimentar dos colegas e analisar as modificações históricas, sociais, políticas, econômicas, familiares e afetivas do seu próprio comer, os sujeitos referem ter estabelecido um ambiente de integração que favoreceu o desenrolar das demais atividades.

De maio a agosto de 2012 a equipe NEPAC teve uma **“Fase de Desenvolvimento da Metodologia da Formação”** que se deu através de reuniões presenciais totalizando uma carga horária de cerca de 21h, acrescidas horas de debates virtuais e pesquisas bibliográficas sobre conteúdos e metodologia em educação. Nessa etapa, a equipe NEPAC debruçou-se sobre o material construído na Fase Exploratória para desenhar a estrutura da fase seguinte. Para Freire (1979, 1980a, 1980b, 1996) a investigação do universo temático dos educandos, é importante para aproximar o educador de sua realidade e favorecer a identificação de elementos importantes para que o educando se reconheça como membro ativo do processo educativo. Em nossa proposta, denominamos esse processo como *“Levantamento do universo alimentar”* que resultou na eleição do feijão como tema gerador da discussão, por considerar sua representatividade no hábito alimentar dos moradores da comunidade em estudo e dos próprios ACS, também moradores desta localidade. Além disto, a potencialidade do feijão

como tema gerador para discutir questões relacionadas à alimentação e nutrição é enfatizada por considerar seu valor nutricional, econômico, variedades de modo de preparo e seu *status* de representatividade também no hábito alimentar brasileiro.

A etapa seguinte ocorreu em agosto de 2012 em um curso realizado em três dias consecutivos – totalizando carga horária de 24h – sendo esta a **Fase de Formação e Ação** intitulada de **Formação em Educação Alimentar e Nutricional**, cujo referencial teórico-metodológico adotado na construção aparece descrito no Apêndice A e a metodologia da fase exploratória e da formação em si, no Apêndice B e C, respectivamente. Em suma, inspirada no método de alfabetização para adultos proposto por Paulo Freire e discutido por Brandão (1988), as atividades foram realizadas de forma interligada, sequencial e gradativa no processo de construção de conhecimento. Partindo do feijão como alimento gerador, a discussão sobre alimentação e nutrição promoveu problematizações sobre a produção e comercialização deste e outros alimentos, passando pelo estudo do seu valor nutricional e as variações desse valor de acordo com diferentes modos de preparo, o estudo de patologias que podem estar associadas ao excesso ou escassez do consumo de nutrientes presentes nestas preparações, até o espaço desse alimento e das preparações nos hábitos alimentares dos sujeitos participantes da pesquisa.

A problematização foi sendo expandida para os outros alimentos que constituem os hábitos alimentares do bairro, hábitos estes representados por pratos desenhados pelos ACS e elegeram um dos desenhos como representativo do prato emblemático da comensalidade do local. Tal construção objetivou promover o exercício de olhar para a si e para o próprio comer, correlacionando com as práticas alimentares locais com as globais. Este artigo refere-se à **Fase de Avaliação** sob a ótica ACS acerca processo de ensino-aprendizagem dessa experiência educacional.

SUJEITOS DO ESTUDO

Os sujeitos do estudo são 26 Agentes Comunitários de Saúde de um bairro periférico de Salvador, sendo 06 homens e 19 mulheres, todos atendendo aos requisitos mínimos para a sua função, discriminados pela Coordenação Geral de Desenvolvimento de Recursos Humanos para o SUS/ SPS/ MS (BRASIL, 1999) ao serem residentes da área onde exercerem as atividades, maiores de dezoito anos, alfabetizados e possuírem disponibilidade de tempo integral para o trabalho.

Os ACS em estudo possuem faixa etária que varia entre 30 – 45 anos e seu grau de instrução extrapola o requisito mínimo de alfabetização, uma vez que todos concluíram o ensino médio e alguns ingressaram no ensino de nível superior.

PRODUÇÃO DE DADOS

Os dados foram produzidos prioritariamente a partir de realização de grupos focais (GF I, GF II e GF III) realizados com os ACS, associados à observação participante desenvolvida pela equipe NEPAC durante todas as fases do processo educativo.

Os grupos focais constituem um tipo de entrevista que consideram a visão de diferentes sujeitos acerca de um mesmo fenômeno avaliado, em uma sinergia proporcionada pela interação social (GASKELL, 2002; GODIM, 2002; RESSEL, 2008; TRAD, 2009). O objetivo da realização dos GFs foi compreender como esses sujeitos avaliaram a aprendizagem promovida durante a formação. Nesse intento, foram realizados três encontros em dois momentos específicos: imediatamente ao final e quatro meses após a realização da Formação em Educação Alimentar e Nutricional. O GF I, realizado imediatamente após a experiência de Formação em Educação Alimentar e Nutricional contou com a participação de 25 ACS que avaliaram o que e como aprenderam; Os GFs II e III foram realizados quatro meses após a Formação dividindo o total de sujeitos em dois grupos menores constituídos respectivamente por 10 e 13 ACS. O grupo foi dividido com a intenção incentivar maior participação de todos os envolvidos e teve como objetivo de conhecer como o aprendizado construído foi reinterpretado por estes sujeitos reinterpretaram ao longo desse tempo.

As mediações dos grupos foram realizadas por membros do NEPAC norteados por um roteiro de discussão, dividido em três grandes blocos: a) sobre a experiência de um modo geral; b) sobre o conhecimento construído e como esse aprendizado perdurou ou se modificou ao longo do tempo; c) sobre como a abordagem metodológica utilizada influenciou no processo. Os grupos tiveram uma duração média de 1h e 30min, tendo os áudios registrados por gravadores digitais e transcritos integralmente.

A observação participante foi realizada pelos membros do grupo NEPAC durante todas as fases do projeto: negociação, fase exploratória, desenvolvimento da metodologia, formação/ação per si e fase de avaliação. Fases estas que ocorreram no período de fevereiro/2012 – janeiro/2013, tendo como foco as interações dos sujeitos durante os processos de ensino-aprendizagem. A observação participante caracteriza-se como condição

primeira da pesquisa em que o pesquisador observa pessoalmente e de maneira prolongada situações e comportamentos pelos quais se interessa, a fim de conhecê-los para além dos relatos dos sujeitos dos participantes do estudo. Os dados construídos em campo foram registradas em diários, sendo que, para o presente estudo, utilizaram-se primordialmente os diários produzidos pela autora desta pesquisa e, de forma complementar, os registros dos demais pesquisadores.

ANÁLISE DOS DADOS

O processo de análise foi iniciado com leitura flutuante das transcrições de áudio dos grupos focais, seguido de um processo artesanal de análise e interpretação dos dados, seus signos e significados relacionados com o objetivo da pesquisa, culminando na identificação das principais categorias que constituíram a matriz de análise. O processo interpretativo relaciona-se tanto com o respaldo teórico quanto com a intuição criativa do pesquisador, conforme destacado por GASKELL (2002).

A análise dos dados referentes à observação participante se deu através da revisita das percepções e compreensão de realidade expressa nas anotações em forma de diários de campo (JACCOUD; MAYER, 2008) e compuseram a matriz de análise, através da triangulação dos dados.

A pesquisa está de acordo com a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996) que regulamenta pesquisa com seres humanos e autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Nutrição da Universidade Federal da Bahia (CEPNUT-UFBA), sob o Parecer de Número 22/2010.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dois diferentes momentos de realização dos grupos focais (imediatamente ao final e quatro meses após a Fase de Formação) apontou uma tendência por parte dos ACS de repensar a aprendizagem ao longo desse tempo. O primeiro grupo focal (GF I) apresenta relatos destes sujeitos mais voltados ao desenvolvimento da metodologia da experiência e como *“o nível de conhecimento e a dinâmica de trabalho [...] proporcionaram um ambiente muito bom para se trocar ideia”* (GF I). Já os grupos focais seguintes (GF II e

GF III) trazem um enfoque maior sobre o saber construído e sua utilização nas práticas cotidianas. Os resultados estão organizados em duas macrocategorias: “O que aprendi?” e “Como aprendi?”

A categoria “O que aprendi?” refere-se a elementos que, em conjunto, constituem os principais aprendizados referidos a essa experiência. Considerando as microcategorias, o “*novo*”: *aspectos sobre o ver e o olhar*, designa a análise da compreensão dos ACS acerca dos conhecimentos até então desconhecidos ou aos saberes revisitados, (re) significados e/ou ampliados. A microcategoria *Sobre os temas que marcaram*, faz-se uma reflexão sobre como os ACS perceberam algumas das temáticas abordadas.

Já a categoria “Como aprendi?” relaciona-se à abordagem metodológica e aparece subdividida nas microcategorias: “*O diferencial*”, expressão utilizada pelos ACS como referente ao modo como a condução da formação se distanciou dos “*outros cursos*” (sic) que estes sujeitos que já vivenciaram, e que são avaliados como “*sempre a mesma coisa*”, e na microcategoria “*Falou a nossa língua*” – *sobre promoção do diálogo*, se associa aos elementos de estímulo à dialogicidade, a valorização dos seus saberes prévios acerca do tema alimentação e nutrição e estímulo à participação ativa como norteadores da conduta metodológica. Relaciona-se ainda como *a horizontalidade das relações, proporcionando o ensinar e aprender mútuo* e ao uso da criatividade *como instrumento educativo*,

Ao discutir **os limites e possibilidades da formação**, apontam-se alguns aspectos referentes a importância da continuidade e permanência de ações desta natureza, com vistas a contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao seu “saber fazer”, vide a avaliação dos ACS sobre a aplicabilidade destes saberes, considerando as limitações com que se deparam no cotidiano: “*Na teoria é fácil, mas na prática é quase impossível*” (GF II). Pensa-se em possibilidades de aproximar a construção teórica da aplicabilidade prática destes sujeitos, avaliando os processos de apropriação, concordando com as ideias de Melo (2011) de que a aprendizagem, como incorporação de saberes e fazeres, possui novos sentidos quando se dispõe para operar efeitos sobre si e sobre o mundo.

O QUE APRENDI?

Poderia chegar aqui e falar ‘não, poxa... falaram apenas do feijão’, mas foi muito além. O feijão foi só um gancho, mas foi muito além das nossas expectativas (GF III).

[...] como, por exemplo, eu não sabia referente ao feijão, nunca parei assim para analisar o que realmente era o feijão e seus nutrientes. Então, pra mim foi valoroso tudo o que eu vi e aprendi (GF I).

O “novo”: aspectos sobre o ver o olhar

A percepção de novos saberes é o ponto de partida da avaliação dos ACS sobre o processo educativo que participaram. Paradoxalmente, o “novo” descrito por estes sujeitos, não se refere a algo inédito, mas sim a uma revisita ao que faz parte do hábito, do seu cotidiano. São novos olhares sobre o que antes era parecia comum e portanto não mereceria uma revisita. Essa ação se assemelha ao que Laplantine (2005) denomina como transformação do ato de “ver” para “olhar”. Segundo o antropólogo, “ver” refere-se a um ato despreparado de captar imagens à sua frente, enquanto “olhar” associa-se com uma consciência de percepção etnográfica, percepção do mundo.

Esta categoria também aparece como reflexo da problematização promovida durante a Fase de Formação acerca de que o saber novo não se designa necessariamente a um conhecimento puro e intocável, mas sim fruto de uma cadeia de hibridizações que se complementa, desconstrói e reconstrói saberes prévios, ampliando e fortalecendo a trama de conhecimentos que constitui o processo de aprendizado. Partindo da narrativa dos sujeitos do estudo, observou-se que a adoção de um tema gerador ampliou o aprendizado por utilizar uma metodologia de construção do saber por associações com temas circunscritos, alargando o espectro de percepção sobre o comer e a comida assim como a sua relação com a saúde. Esse mecanismo coaduna-se com o Método Paulo Freire (BRANDÃO, 1988) ao eleger uma palavra representativa do universo dos educandos, neste caso, o universo alimentar, como elemento central do processo de alfabetização.

No Método de Alfabetização para Adultos proposto por Paulo Freire, a partir da eleição da palavra geradora, o processo educativo prossegue com a elaboração de pequenas frases e textos. Como todo texto também está inserido em um contexto, a discussão sobre as ideias que essas palavras representam favorecem o desenvolvimento do exercício do senso crítico e político do indivíduo, para que a alfabetização não seja um modo de somente ensinar a ler palavras, e sim, ler o mundo (BRANDÃO, 1988).

Eu mesmo penso ‘Ah, vai ter um curso, massa!’, a partir do momento que o curso que é realmente inovador. Quer dizer, não é inovador, é que traga realmente a informação, porque as vezes tem uns cursos que a gente participa que falam coisas que a gente já sabe. O curso específico de vocês pra mim foi muito bom porque muitas coisas que eu não tinha nem noção, foi a mim apresentado, passei a conhecer. Pro meu conhecimento particularmente aquilo ali foi muito bom (GF II)

O feijão foi usado como “pretexto educativo” de diversas formas durante a Formação. Apoia-se na ideia de que o fenômeno da aprendizagem e sua complexidade é resultante da combinação de diversos fatores ao longo da biografia dos seres vivos e das interações feitas com as entidades do contexto em que vivem, respondendo aos inúmeros desafios à sobrevivência (Melo, 2011). Ao estudar a origem dos termos ensinar que do latim *insignare*, significa sinal, assinalar, acrescentando a noção de diferenciar e aprender do latim *apprehendere* significando pegar, prender, guardar, acrescentando a noção de incorporar, a autora passa a adotar a noção de aprendizagem como a incorporação de saberes e fazeres que só faz sentido quando para os sujeitos quando operam efeito sobre si e sobre o mundo.

Essa dimensão se aproxima dos princípios da aprendizagem significativa de David Ausubel que considera a aprendizagem somente significativa quando o educando consegue relacionar significativamente a nova informação a ser aprendida aos conhecimentos prévios existentes na sua rede cognitiva, os chamados subsunçores (Moreira, 1999). Assim, o novo ou o re-novo saber sinalizado pelos ACS traz a noção de que o processo de aprendizagem não se deu por uma transmissão passiva de informação, mas sim na tradução e transformação do saber, em que tanto aquele que ensina quanto o que aprende precisam encontrar na tradução pontos em que imprimam a sua marca (Melo, 2011).

Sobre os temas que marcaram

Alguns temas abordados foram mais marcantes na formação, particularmente pela abordagem dada. “*O que me marcou foi a distância que o feijão percorre pra chegar ao meu prato*” (GF II) é um anúncio que se refere à atividade “Mas de onde vem o meu feijão?”, realizada durante a experiência iniciada com a construção de uma linha do tempo indicativa do processo histórico de domesticação do cultivo do feijão no mundo. Buscou-se refletir sobre o atual percurso geográfico e seus aspectos que influenciam no âmbito econômico que envolve a produção, comercialização e consumo do feijão e outros alimentos no âmbito do

geral ao específico – do mundo global ao local. Nesta atividade ainda se destacou a compreensão acerca do alimento enquanto mercadoria e da alimentação como ato econômico e político. A discussão do percurso que o alimento faz até chegar ao prato buscou contribuir para que os sujeitos ampliassem a visão sobre a complexidade do sistema alimentar e dos fatores envolvidos no processo (arar a terra, o clima, as condições da colheita, o transporte, o armazenamento, a distribuição, a aquisição, o preparo culinário e o modo de consumo) que certamente impactam no valor nutricional (BRASIL, 2011).

Vale aqui destacar a discussão realizada por Portilho, Castañeda & Castro (2011) sobre processo de politização do consumo, fazendo uma reflexão teórica sobre as dimensões ética, política e ideológica que relacionam hábitos de consumo alimentar, incluindo locais e formas de aquisição e preparo dos alimentos, valores de preservação ambiental, solidariedade com pequenos produtores locais e precaução reflexiva ante os riscos alimentares. Os autores põem em tela a possibilidade de, a partir da politização da comida e do consumo alimentar, os sujeitos não só se prepararem para escolhas alimentares individuais pautadas em tais critérios, mas também serem cidadãos políticos agentes de transformação da sociedade.

Outra experiência considerada marcante foi a atividade denominada Sob o fio da Memória e que ocorreu durante a Fase Exploratória. Nesta atividade, os participantes eram estimulados a resgatar suas histórias alimentares a partir das lembranças individuais e coletivas, como estratégia para refletir sobre as suas práticas alimentares atuais e da comunidade de forma contextualizada historicamente com as modificações políticas, sociais e culturais.

Me marcou quando nós começamos a analisar o tipo da alimentação, como nós nos alimentávamos e como as coisas mudaram de um tempo pra cá de quando éramos criança e o que nós passamos hoje pras outras pessoas (GF II)

[...] porque nem tudo que a gente comia era ruim e também pela questão da falta de condição e falta de conhecimento na época, então você faz uma retrospectiva e uma análise do tanto de coisa boa que você tinha acesso e hoje não tem, porque antes você tinha um quintal que talvez hoje nem tenha alguém já morando naquele quintal, mas às vezes na época você tinha a oportunidade de ter um pé de fruta ali e às vezes até tinha e se sentia inferior porque só levava banana ou laranja pra escola e levava pra trocar, porque segundo minha mãe sempre contava, pra comer pão trocava. Aquilo era pra quem tinha um pouco mais de condições [financeiras], um pão, um biscoito... Então tinha-se uma alimentação saudável e trocava-se pelo que não era tão saudável na época (GF II)

A memória tem sido apropriada como objeto de estudo para a compreensão de da sociedade em relação à sua história, cultura, arte, política, literatura e também a alimentação. O conceito tradicional de memórias coletivas, cunhado por Halbwachs (1968), designa as

memórias que, em seu processo de construção, são objeto de discursos e práticas coletivas por parte determinados grupos sociais. A sociedade/comunidade registra seus feitos e acontecimentos passados por meio da oralidade, escrita, imagens, ao adotar a memória como instrumento de resgate de determinado fenômeno, colabora para o seu entendimento por retratar aquilo que foi vivido em um determinado período da história de uma determinada comunidade, geração, sobre certo contexto, servindo assim ao presente e ao futuro. A memória, portanto, pode ser utilizada como recurso para compreender e fenômenos no âmbito da política, cultura, religião por fim a sociedade como um todo (SÁ, 2007).

Com essa atividade, os ACS também avaliam que foram fortalecidos os vínculos de identidade com o grupo, pois mesmo sendo colegas de trabalho, referiram até então, terem poucas oportunidades de partilhar sobre o seu íntimo e criar vínculos a partir das semelhanças e diferenças encontradas na visita do universo particular do outro. Assim, ao relembrar e discutir aspectos sobre a sua memória alimentar e a do outro, os ACS também apresentaram um discurso de ressignificação sobre os conceitos de alimentação saudável, ou mais que isso, como descrito por Bosi (1987), discutiram sobre a construção e modificações históricas do seu comer, sendo fruto de influências sociais de cunho político, cultural, religioso, econômico, dentre outros.

Utilizar a própria comensalidade como espaço de problematização acerca do comer e do comer saudável conduziu os ACS ao processo de aprendizagem da Educação Alimentar e Nutricional enquanto estratégia para reflexão inicialmente sobre si e sobre o próprio comer. Como derivação desse processo, os sujeitos também refletiram sobre as suas estratégias de aproximação e de diálogo na tentativa de estimular o outro a também repensar sobre suas práticas alimentares.

O meu filho não gosta de verdura, não gosta de carne, aí se deixar a comida dele é feijão e macarrão, só! Sem carne, sem nada. Então, como nós conversamos sobre o prato, né? Fazer aquele prato colorido. Então o que é que eu faço, menor quantidade. Não adianta você botar um prato com uma porção grande de feijão, uma porção grande de arroz e falar pra criança ‘Tem que comer! Que é bom, que você vai ficar forte, que isso, que aquilo’ e obrigar a criança a comer. Não é assim. Você faz um prato bonito, com pouca alimentação, uma colher de verdura, feijão, macarrão que ele gosta, uma colherzinha de macarrão e sentar com ele na mesa. Eu digo ‘você vai experimentar, se você não gostar você não é obrigado, agora você vai comer um pouquinho’. Qualquer pouquinho que comer ali, tá se alimentando, tá ingerindo a vitamina, e isso aprendi também no curso, tanto pra levar comunidade quanto foi importante em casa, entendeu? Também tenho criança em casa e foi proveitoso também. Hoje em dia ele já come a verdura. Pouquinho, mas come (GF III)

Eu mesma não me ligava muito em quantidade da alimentação e depois do curso, eu já me ligo na quantidade. Quando eu vou num almoço, você tem que saber ali como você se alimentar de 3h em 3h, a quantidade da comida, os folhosos que a gente não tinha o costume de utilizar, hoje já tenho [...] e o curso foi proveitoso porque eu não esqueci de nada, de tudo que foi dado, né? Que foi passado de um pra outro (GF III)

Dentre estes ainda se destaca a surpresa por parte dos ACS quanto aos caminhos teórico-metodológicos percorridos durante a Fase de Formação enfatizarem alternativas “simples”, ou seja, que não carecem de maquinários ou instrumentos de última geração e que podem promover grandes mudanças, quando se pensa na orientação às famílias em condição de Insegurança Alimentar e Nutricional: *“Poxa, marcou um bocado de coisa [...] O que mais ficou foi o que a pessoa tinha no dia-a-dia em casa, né? A gente tem que aproveitar isso. Aproveitar o paciente com o que se tem dentro de casa, as condições que tem, né?”* (GF I).

Sobre os aspectos culturais que recaem sobre as escolhas alimentares, os ACS indicaram que ao serem conduzidos a repensar a sua dupla de condição de trabalhador e também morador do bairro, passaram reconhecer a importância de discutir os elementos *“inculturados na população”* (GF II), se referindo ao que foi imposto pela cultura através de construções simbólicas, as quais também compartilham.

A avaliação dos ACS sugere que a Fase de Formação proporcionou um estímulo a discussão a partir do tema gerador (feijão) e, por derivações, expandiu a percepção acerca da complexidade que envolve a comida e o ato de comer, para além da normatividade e prescritividade em que a ciência é compreendida como algo neutro e acabado. Esse pensamento associa-se a discussão de Nobre e Pedro (2010) em que, ao se considerar a fluidez e controvérsias que envolvem a construção do conhecimento científico, reconhecer as instabilidades das certezas postuladas é o que fortalece o pensamento científico, diferindo portanto, do modelo hegemônico de ciência pautado em verdades sólidas e estanques, contrário a qualquer forma de discussão que ponha em cheque as suas afirmativas.

Em contraposição a esse modelo, os ACS demonstraram perceber a gama de possibilidades a se considerar quando se pensa em alimentação e nutrição e que, portanto, não há um *check list* capaz objetivamente classificar a adequação dos itens que compõem um prato, aqui referente aos pratos desenhados e discutidos por estes sujeitos como emblemáticos da comensalidade do bairro. A maleabilidade na avaliação do próprio comer e do comer do outro, aponta as incertezas por onde flutuam os questionamentos acerca das tradicionais classificações maniqueístas de “saúdavel” ou “não saúdavel”: *“O curso serviu pra*

gente mesmo avaliar a própria alimentação, as próprias vitaminas, a importância que cada um tem na nossa alimentação e também passar pras outras pessoas” (GF III).

A avaliação dos ACS sobre a aprendizagem por meio de valorização das concepções prévias acerca do campo da alimentação e nutrição se coaduna com os princípios da aprendizagem significativa ao tocar a estrutura cognitiva dos sujeitos e promover a reverberação do aprendizado e apreensão que associa os subsunçores descritos por David Ausubel a saberes novos, constituindo conceitos e percepções mais abrangentes, associados ao conceito de aprendizagem significativa. Assim, como numa reação em cadeia, criam-se relações dos saberes com os conhecimentos similares presentes na rede de cognição dos sujeitos formando um mecanismo contínuo de expansão de aprendizado.

COMO APRENDI?

Eu acho que foi construído através da nossa realidade, como teve a história de Maria* que é do interior, que batia o feijão, plantava, colhia... até chegar à panela, aquele processo todo, até chegar ao consumo da gente, né? A nossa alimentação. Acho que foi construído através da nossa realidade. Muito interessante. (GF I)

Como você pode ver a linguagem do agente comunitário é única: social. [...] engloba educação, cultura, informações e é com informações que a gente trabalha. A gente cresce através informação e entra pela cultura e que vai no desenvolvimento. Aí o curso foi muito proveitoso porque nos ajudou a partir do nosso eu, a partir como a gente se vê [...] você é o que você come. E a gente se vê realmente nesse espelho. E ajudou a gente se ver. E curso foi proveitoso por isso, porque ajudou muito a gente a se conhecer, (GF II)

O “diferencial”

As narrativas dos ACS apresentam um modo de avaliação baseado em comparações com suas experiências prévias de formação e, dessa forma, a definição do que esse curso representou para estes sujeitos inicia-se pela exclusão daquilo que ele “*não é*”. Assim, os sujeitos vão expondo as suas percepções acerca da Experiência de Formação começando pela pontuação de onde este se diferencia das demais atividades educativas que estão acostumados a participar.

Os “*outros cursos*” recebem críticas negativas representadas por adjetivações como “*chatos*”, “*monótonos*”, “*é sempre a mesma coisa*”, “*a gente vai pra cochilar*” e “*chega impondo*”. Posicionado no polo contrário, estão referências ao curso em estudo, cuja abordagem metodológica foi descrita como: “*participativa*”, “*integradora*”, “*foi bom porque*

teve experiência”, *“criativa*”, *“dinâmica*”, e que *“superou nossas expectativas*”. Expectativas estas, construídas com base em suas vivências educativas anteriores.

O curso superou nossas expectativas porque foi diferente daquela rotina que a gente sempre teve de curso. Chegar, sentar, assistir... tarará... e parar. Então foi muito criativo, muito dinâmico, muito participativo, teve experiência, como aquela sementinha do feijão, então aquilo foi muito bom (GF I)

Assim, é possível identificar que os participantes do estudo consideram um diferencial como aquilo que foge ao padrão de educação que estão habituados a vivenciar. Para estes sujeitos, *“Geralmente, os cursos de nutrição são sempre a mesma coisa”* (GF II), por manterem um modelo educacional hegemônico, baseado em métodos tradicionais baseados nas técnicas expositivas que tendem à reprodução do discurso acerca da alimentação saudável.

Em tais práticas, de acordo com Alcides (2011) comumente são utilizados instrumentos pedagógicos que também se repetem, como a apresentação de pirâmides alimentares, roda de alimentos, dos 10 Passos para uma Alimentação Saudável propostos no Guia Alimentar da População Brasileira, e condutas dietoterápicas que partem do lugar comum da restrição do consumo de alimentos ricos em sódio, carboidratos simples e gorduras saturadas.

A formação com outras atividades (conforme Apêndice B) que discutiam o papel da família como espaço de comensalidade do comer saudável, diferenciando dos cursos anteriores que os ACS afirmam ter maior enfoque no estudo de fases da vida ou grupos vulneráveis, dificultando o seu pensar e agir de forma integrada. O que fazer quando em uma mesma família encontra-se o hipertenso, o diabético, a criança, o idoso e a gestante? Foram temas provocados durante a formação e que vale lembrar, são questões importantes que desafiam a atenção alimentar e nutricional no âmbito da Estratégia da Saúde da Família.

Alguns temas foram considerados como mais relevantes pelos ACS que também demonstraram compreender os conteúdos como interligações de uma teia de significados que fazem mais sentido quando consideradas as partes e o contexto. Nos termos de Laplantine (2005), a teia agrega pontos tidos como abertos e fechados, novos e antigos, em conexões tênues que possibilitam revisitações e construção de novos conhecimentos. Para estes sujeitos, o arcabouço teórico-metodológico adotado nessa formação contribuiu para uma percepção conceitual e crítica sobre o ensino das Ciências da Nutrição como um sistema mais amplo e complexo para além da memorização de regras, passando a uma compreensão conceitual,

principalmente quando comparação às metodologias das ações educativas que participaram anteriormente.

[...] mudou muito o conceito de aprender, da gente ficar aqui dentro de uma sala. Hoje é um conceito de troca de informação, de conhecimento. A gente aprendeu muita coisa aqui, mas passou muito conhecimento que provavelmente vocês não tinha (GF I).

O modo de aprendizagem constituído a partir valorização dos seus saberes prévios sobre alimentação – saberes não institucionalizados, nem descritos em manuais ou livros e que sobrevivem através principalmente através da oralidade – apresenta-se como influência para a ampliação do modo pensar e do saber.

É a forma de explorar um assunto que na realidade já era batido. Quem não conhece o feijão? Feijão? [...] Sair de lá da faculdade pra vir aqui falar de feijão? [...] Mas fez o diferencial dele. Quando começou a abordar a realidade do feijão a gente viu. [...] A forma que foi explorada, que desenvolveu ele aí foi diferente. [...] foi uma assunto já batido, mas de forma completamente diferente (GF III).

O aspecto diferencial da experiência em estudo além de ser exposto em comparação aos outros cursos passa a agregar nuances similares à proposta metodológica adotada, partindo de uma apresentação do contexto, seguida do destaque de temas específicos, em movimentos de ir e vir, pensar e repensar, fazer, analisar e refazer, fazendo com que os demais tópicos a serem descritos e discutidos em relação à metodologia derivem-se dessa categoria que parece englobar as demais:

Diferente se abrange a tudo. [...] criatividade, quando a gente fala do modo de se relacionar, [...] no modo de procurar entender os outros, se colocar no lugar dos outros, entendeu? Isso se torna diferente, [...] é o diferencial. No momento que nós nos reunimos, [...], isso já é um diferencial porque cada um tem uma ideia diferente e é através de cada ideia que cada um tem, é que vai se formando algo maior, o que realmente nós estamos buscando, isso é o diferente. É como a colega [...] vocês não chegaram e disseram ‘vocês vão fazer assim por causa disso e pronto!’. Não, vocês fizeram o que? Se reuniram e procuraram fazer o diferente, colocaram a criatividade e foi mudando aos pouco pra que se tornasse uma coisa que fosse agradável não só a vocês, mas a nós também. (GF II)

“Eu tive espaço” – sobre a valorização da realidade do outro

Todo mundo falou de suas experiências jábá que eu nunca ouvi falar tanto de jábá como naquele dia. Eu achei que foi mais uma coletânea de dados até para propor a segunda fase, da qual não participei, lamento de ter perdido meu bolo (GF II)

Edgar Morin (2000), ao discorrer sobre conceitos em todos das palavras “educação”, destaca-a como a “utilização de meios para assegurar a formação e o desenvolvimento humano” e “ensino”, como arte de transmitir conhecimentos. Ao considerar as incompletudes que possam existir nesses termos, prefere adotar a nomenclatura “ensino educativo”, que não é mero transmissor de saber, mas sim uma cultura de compreender a própria condição favorecendo um modo de pensar aberto e livre. É com essa mesma perspectiva que se discute essa experiência de Formação em EAN com os ACS.

Para Boog (1997) é impossível educar quando o que move o educador é a mera obediência a determinações impostas por “técnicos de nível central”. Para educar, o conteúdo da educação há de ser determinado por ações diagnósticas que transitem o espaço organizacional e cultural daqueles a quem os programas se destinam. Não se pode pensar em educação, quando a expectativa se restringe à mudança de algumas práticas do seu cotidiano a fim de que os indicadores de saúde tornem-se menos sofríveis. Igualmente, também não há como se pensar educação nutricional desvinculada do processo dialógico de ouvir e falar com o outro. O tecnicismo apresentado nos textos relacionados à EAN analisados pela autora apresenta um Monólogo em Educação Nutricional do qual os sujeitos se ausentam.

Eu achei aquela fase vocês mostraram até que tinha espaço pra todo mundo expressar o que queria, eu achei até que foi um diferencial em relação ao outros, quando todo mundo quando trouxe as experiências particulares de todo mundo e todo mundo pode contar como comeu, como era, achava que alimentação saudável antes e a alimentação saudável que se propõe agora pela mídia, coisa e tal eu achei que ali já foi grandioso (GF II).

Valorizar o outro vai além de direcionar a ele a sua fala. Os ACS afirmam se reconhecer nas atividades desenvolvidas na experiência educativa, pois esta usou a sua linguagem e outros elementos do seu cotidiano. Os sujeitos reconheceram que o espaço era deles, não para eles, uma vez que primou também pela horizontalidade entre as relações e a atenção à sua avaliação processual – reações às provocações de ensino durante as atividades mediadas e conversas nos intervalos – como subsídio para constante que reformulação das atividades.

Boog (1999), ao analisar a percepção de médicos e enfermeiros sobre orientações relacionadas à alimentação nos serviços de saúde, identificou que estes consideram não realizar efetivamente EAN, mas aceitam a ilusão de resolução de problemas através de suas orientações prescritivas. Estes ainda acreditam que práticas educativas não cabem aos serviços de saúde e sim ao espaço escolar. Consideram ainda a EAN uma entidade tão

abstrata que só torna-se palpável quando realizada pela figura do nutricionista, ou quando este, enquanto detentor do saber formal, “treina” técnicos para que o façam.

“Falou a nossa língua” - sobre a promoção do diálogo

Diálogo. Eu acho que o que brotou em mim foi isso. Quando você me perguntou só me veio essa palavra, diálogo, porque quando você tem diálogo você tem flexibilidade, você deixa o outro expor, você absorve o que foi dito, você transmite seu ponto de vista. Claro, você tem a sua formação profissional e isso tem que valer, que é através daquilo que desenvolve o entorno de tudo o que vai ser colocado, mas souberam ouvir. Ouvir, eu acho que é a palavra. Quando você sabe ouvir, você sabe administrar e quando você abre espaço para o diálogo, tudo acontece. Então o que brotou em mim, do que eu vivenciei foi isso (GF III)

Dentre os elementos que constituem o diferencial da formação, encontra-se a forma de explorar a realidade do outro e trazer o educando para a condição de protagonista do processo educativo: *“É que foi participativo, a gente pode falar um pouco da nossa vida, falar o que a gente come ou deixa de comer, a gente aprendeu. Então assim, o curso não foi na questão profissional, o curso também utilizou a nossa vida particular.”* (GF II). A avaliação dos ACS acerca da construção metodológica se aproxima do pensamento freiriano ao preocupar-se em manter ou despertar no educando o seu estado crítico e lúcido, de modo a não invadir, manipular ou conquistar a cultura do outro e sua visão de mundo (FREIRE, 1983). Essa compreensão faz parte dos princípios teórico-metodológicos que nortearam a ação ao adotar o diálogo como elemento fundante da atividade educativa, considerando-o como um pressuposto ontológico da existência humana, condição essencial para tal e o fundamento do encontro dos sujeitos. Dessa forma, a avaliação dos ACS expressa a valorização do aprendizado construído por trocas de saberes através realizado comunicação.

O bom nessa fase (Fase de Formação) que eu achei foi a troca de ideias, a troca de conhecimentos, isso foi maravilhoso porque somou com o eu já sabia. O que já sabia apenas acrescentou, somou, podemos passar, multiplicar e eu creio também que vocês aprenderam um pouco com a gente porque nessa troca ninguém chega totalmente vazio. Essa troca de ideias faz com o seu conhecimento passa pro meu, o meu passa pra você e isso foi maravilhoso. (GF III)

Para desenvolver ambientes de troca de saberes é importante promover a aproximação entre as partes que o constitui. Para tal, é importante também que o pesquisador se reconheça como estrangeiro ao espaço que agora adentra e que, portanto, há de se lançar mão de estratégias que diminuam o seu desconhecimento sobre os modos de viver do outro. O

diálogo foi uma das articulações que favoreceu uma aproximação sobre a realidade do outro e consequentemente uma maior integração entre os membros de diferentes grupos e do mesmo grupo, conforme sinalizam os ACS no GF II: *“quando as pessoas estão abertas ao diálogo, as coisas acontecem dessa forma. Tudo se constrói tanto socialmente, politicamente quando você abre espaço”*. Cabe ainda ressaltar que os próprios ACS reconheceram que há pouco diálogo entre eles, cada um cuida da sua área de trabalho e os encontros, geralmente para reuniões e cursos, não proporcionam uma maior aproximação que de fato possibilite a troca de experiências entre estes sujeitos sobre suas práticas, seus problemas e as soluções criadas em campo.

Ao longo da formação, os agentes foram se tornando mais receptivos e atuantes em suas falas e ações, expondo as suas compreensões sobre a comensalidade local, as suas dificuldades em prestar orientações às comunidades em que trabalham, bem como as soluções inventivas para lidar com este cotidiano. A experiência de formação em EAN não se pautou em apresentar soluções prontas aos problemas a partir de condutas nutricionais prescritivas, mas sim em questionar a realidade exposta de modo a inspirar-lhe a inquietação e constante curiosidade. Focou ainda na reflexão das soluções criadas pelos próprios participantes de modo a ampliá-las ou reorientá-las, partindo da perspectiva dialógica entre os saberes, especialmente, os científicos e populares.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2005) convida a pensar e repensar o processo de educação dialógica como um exercício de humildade do educador para consigo mesmo, fé (criticizada) nos educandos e na sua capacidade de fazer e refazer. Para a construção do diálogo, aparecem pré-requisitos como a desalienação da ignorância. Por que enxergá-la sempre no outro e nunca em si próprio? A compreensão de que não há ignorantes absolutos ou sábios absolutos facilita a aproximação entre os homens que, em comunhão, buscam saber mais. Tal dimensão é percebida pelos interlocutores:

E às vezes as pessoas vem dar o curso vem com aquela coisa do onipotente: “Eu sou o ‘bambambam’, eu tenho diversos cursos universitários.” Vem com aquela bagagem lá em cima e vem com aquela coisa de que a gente tá na escória. De uma forma assim gritante, você vê que a pessoa tá até desacreditando que você tem condições de ter acesso aquele conhecimento (GF II)

A confiança construída entre os membros das equipes NEPAC/ACS aparece como um dos resultados da relação marcada pela horizontalidade. Considerando diálogo e horizontalidade como instâncias inseparáveis do processo educativo proposto por Freire (2005), configura-se a relação educador – educando como uma relação de dignidade com os

sujeitos envolvidos, sem necessariamente abrir espaço para a permissividade. O comprometimento permite que o processo educativo seja conduzido com amorosidade, numa relação horizontal e que não deixa de fazer jus à rigurosidade e competência docente.

O que tem diferente [...] é a forma como vocês utilizaram pra poder passar pra gente.[...] realmente cativa a gente. Em relação a certos outros cursos, tem pessoas que não sabem envolver a gente pra gente poder a gente está ali participando realmente. Só é chegar e dizer vai tomar o curso, pegue aqui, leia isso aqui, responda ali, ou então a gente fica ali o tempo todo observando. E em relação ao curso de vocês foi diferente. Teve uma participação. A gente não foi pra ficar ali só cochilando. (GF II)

A forma como os ACS se referem à abordagem metodológica dos outros cursos se assemelha com os escritos da obra *Pedagogia do Oprimido*, em que Freire (2005) apresenta uma concepção de Educação Bancária, em que os educandos são tidos como mero receptores de conteúdos mecanicamente narrados pelo educador. Nessa perspectiva, o bom educador é aquele que mais fornece novas informações, assim como o melhor educando é aquele que mais docilmente submete-se a ser preenchido.

A relação verticalizada adotada pelo bancarismo possui caráter antidialógico configuram-se como bloqueios para relações de confiança. Quando os sujeitos apresentam suas reais e concretas intenções, passa-se a existir o verdadeiro diálogo entre as partes que seguem cada vez mais companheiras na pronúncia do mundo (FREIRE, 2005).

[...] como se estivéssemos quase no mesmo padrão e vocês ouviram as nossas experiências, aproveitaram as nossas experiências e trouxeram novidades também, né? Que é muito importante no nosso meio, e como houve grupos também, que a gente sempre comentava, que usava a gente. Chegava e nem ‘bom dia’ dava. Infelizmente é a realidade. [...] Gostamos de ouvir, gostamos, mas gostamos de trabalhar junto, gostamos também. (GF I)

A criatividade como instrumento educativo

Dentre os elementos que constituem esse “*diferencial*”, há ainda, por parte dos ACS, a referência à criatividade e aos aspectos lúdicos como instrumentos educativos que estimularam a lógica participativa ao revisitar a realidade de suas experiências educativas, laborais e de vida de modo menos trivial. O estranhamento ao participar de uma experiência educativa cuja metodologia procurou na perspectiva lúdica formas de valorizar o potencial criativo dos sujeitos, acompanha a discussão de Ferreira et al (2004) sobre a concepção do senso comum sobre a ludicidade que associa esta a propostas especialmente voltadas à

crianças e idosos, por estes terem mais tempo livre e serem descomprometidos do setor produtivo da sociedade.

Às vezes a gente tem uns cursos como eu já falei que a gente senta na cadeira e a pessoa fala, fala, fala, você não tem direito a falar nada e muitas vezes as informações que a ela ta falando a gente já tem conhecimento, aí é chato! Tem que ficar ouvindo o que você já conhece, que você já viu falar e você não participa, não pode interagir, tem que ficar quieto olhando, doido pra terminar logo pra poder ir embora (GF I)

A inspiração lúdica ajudou na construção de um “*ambiente de integração muito bom*” (GF I) estimulando a participação ativa na construção do aprendizado. A compreensão dos ACS sobre estes métodos como favorecedores do aprendizado demonstram a importância de revolver esses conceitos e repensar as possibilidades da criatividade enquanto instrumentos de mudança cultural, capazes de resgatar a criatividade, criticidade e levantar a autoestima dos educandos.

Vocês criaram uma estratégia de trabalho boa e trouxeram uma proposta criativa. O que foi que vocês foram? Vocês foram criativos! [...] as informações técnicas realmente algumas foram em comum com os outros cursos, só que vocês foram criativas, trouxeram uma mudança grande. Então o trabalho foi criativo, vocês pegaram o feijão ali e colocaram como tema como base, mas trabalhou várias questões de nutrição de uma forma diferente, foi o diferencial que trouxe uma resposta muito positiva pra gente. Tanto na família, como na nossa casa, na nossa comunidade, entendeu? [...] Na primeira etapa ali quando nós falamos muito do jabá e tudo mais, ali vocês terminaram absorvendo muita coisa pra trazer pra esse segundo trabalho que foi aqui e esse segundo trabalho que foi aqui foi extremamente criativo, né? A criatividade ali pra mim foi a chave do trabalho. A criatividade trouxe aquela mudança que fez com que o curso fosse diferente de todos os outros. Então eu acho que isso foi importante nesse trabalho (GF III)

Moreira & Schwartz (2009) discutem sobre a presença da criatividade na educação formal, considerando estes ingredientes como proporcionadores de um novo pensar ao provocar a inquietação já presente no estado emocional dos homens. A conduta criativa ou conduta lúdica é vista enquanto impulsionadora da liberdade de expressão e prazer ao transcender as necessidades e preocupações cotidianas, aprimorando sensações e percepções aflorando novos atributos. Há de se ressaltar – novamente – que o lúdico como componente educativo não se refere a um festejo gratuito ou ao “lúdico pelo lúdico”, mas sim como veículo privilegiado da educação ao ser empregado de modo consciente.

LIMITES E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO

Ao longo das narrativas construídas nos grupos focais, a percepção dos ACS foi ganhando contornos de uma avaliação qualitativa que considera o avaliar como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, para além de mera verificação e registro dos resultados e considerando este como um momento de elucubrações sobre os alcances e limites da Formação, e análise de elementos que propiciem a continuidade da proposta educativa.

Durante as atividades que discutiram o papel do diálogo como instrumento educativo, os ACS iniciaram a avaliação sobre o espaço dialógico estabelecido na formação em comparação às estratégias que utilizam para orientação da população em sua área de trabalho. Em seu cotidiano, a relação de confiança construída no convívio diário com a comunidade faz da orientação em forma de conversa um meio de aproximação ao mundo particular do outro, que se rever os próprios conceitos e ações. Ainda assim, há dificuldades de se pensar a avaliação em sua atuação profissional, por considerarem que o diálogo como um modo abstrato de avaliação. Esta percepção pode ser reflexo da herança das metodologias avaliativas adotadas pelos programas de intervenção da universidade para com a comunidade utilizando a relação de causa e efeito. Esse histórico de vivências e ações interventivas, reflete-se na expectativa dos ACS por critérios de avaliação mais palpáveis como variações de medidas antropométricas ou modificações de frequência alimentar.

Como foi muito recente essas informações que vocês trouxeram, eu não pude fazer nenhuma avaliação, a não ser a não ser essas mudanças mesmo que eles começam a fazer. [...] Às vezes você passa assim na área, conversa, mas também todas as dificuldades [...] Então pra mim fica muito vago falar pra você que de setembro até novembro eu vou poder te dá uma resposta, um feedback desse trabalho.

Além disto, os demonstraram que apesar da Fase de Formação os apresentar a um panorama do estudo das Ciências da Nutrição, alguns conhecimentos mais específicos sobre a alimentação e nutrição parecem requerer maior aprofundamento de discussão, o que seria inviável em uma formação de duração de três dias. A sensação dos sujeitos é a de que tiveram uma noção do todo, mas compreendem que ainda há elementos ainda a serem aprendidos.

Todo mundo aprendeu. Veja o meu caso, com relação à alimentação, como foi tão amplo aqui nesses três dias. Foram informações muito precisas. Claro que a mente não vai processar tudo, não vai guardar tudo, mas guardamos algumas coisas, quer dizer, aumentamos mais o conhecimento com relação a essa questão mesmo do nutriente, da questão de quantidade, eu mesmo não tinha aquele conhecimento sobre isso. Então pra mim foi excelente! (GF – I)

Uma das últimas atividades da Fase de Formação, foi a proposta de desenhar um “Plano de Ação” para a continuidade dessa formação, onde os ACS apresentaram a vontade de continuidade destas ações, agora tendo os moradores do bairro como educandos e os próprios ACS, com o apoio da equipe NEPAC como principais educadores. A ação se daria por meio de rodas de conversas em igrejas, praças, creches e unidades de saúde, mediadas pelos ACS e membros do NEPAC como parte de um projeto, já em construção, intitulado “Conversando Sobre Comida”.

A dinâmica de trabalho de vocês, vocês podem fazer em outros lugares o trabalho, e a ideia é que vocês façam nesse mesmo nível, porque é muito bom. Não tem como eu chegar em casa e dizer “rapaz, na boa... vou jogar pra cima agora de tarde!”, porque tem alguma coisa que é legal. É um ambiente, vocês estão proporcionando um ambiente muito bom pra se fazer, pra se trocar ideia. (GF II)

As autoras Santos (2012), Franco e Boog (2007) discutem acerca do hiato existente entre propostas metodológicas inspiradas em uma pedagogia dialógica e libertadora e sua execução na prática. Tendo isso em vista, a ação aqui discutida buscou refletir sobre tal questão como um exercício constante de avaliação e reconstrução da prática, na constante tentativa de aproximá-la dos seus princípios teórico-metodológicos norteadores.

Contudo, a despeito de apresentarem a demanda de continuidade dessa formação iniciando a sua elaboração ao desenhar o Plano de Ação, os ACS apontam uma limitação metodológica uma vez que a Fase de Formação, apesar de realizar uma problematização acerca do seu “saber” e “saber fazer” não apresentou “soluções prontas” que sanassem todos problemas descritos. Assim, os sujeitos avaliam a atividade satisfatória para si enquanto educandos, mas defasada ao contribuir com instrumentos para a sua ação enquanto educador.

Existe uma grande diferença dentro da sala de aula e cá fora. Dentro da sala de aula chega a nossa expectativa e a gente vê que a gente tá ali aprendendo, mas quando chega do lado de cá, aí a gente começa a encontrar as barreiras, encontrar as dificuldades. Na prática, a gente começa a ver mesmo essa dificuldade. Porque na teoria é mais fácil. (GF II)

Assim como a aprendizagem que para ser significativa para os sujeitos, depende da associação entre os diferentes saberes construída coletiva e continuamente, a sua prática se fortalece na busca do apoio de intersetorial, transcendendo os limites das Unidades Básicas de Saúde em busca da união entre o saber e o agir de forma integrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços e limites apresentados pelos sujeitos do estudo, pode-se relacionar com o fato de que, apesar da relação cordial entre os membros deste específico grupo de pesquisa, estes ACS e gestores desse distrito, há uma espécie de monólogo destes com os demais membros da comunidade acadêmica e outras instâncias dos serviços de saúde. Como se pensar em lidar com os fatores socioculturais que influenciam as escolhas – ou falta de escolhas – alimentares, se a sociedade em si não se (de forma unida) como afetada e afetadora dos mesmos fatores?

Os ACS referem-se satisfeitos em relação ao aprendizado construído e, em certo grau, nos reflexos sobre a sua ação, no que diz respeito a relação construída e parceria construída entre os próprios ACS e dos ACS com a equipe NEPAC, mas quais seriam os alcances destas ações se houvessem maior diálogo entre as demandas de propostas da equipe NEPAC/ACS com demais instâncias dos serviços de saúde, comunidade acadêmica, comunidade civil, veículos de comunicação em massa? As políticas de Promoção da Saúde, Promoção da Alimentação Adequada e Saudável, Educação Permanente em Saúde, assim como as iniciativas de ensino, pesquisa e extensão universitária defendem o discurso da intersetorialidade, horizontalidade e colaboração mútua, mas até que ponto o discurso se aproxima e se distancia da prática? Quais as influências a curto e longo prazo?

Sujeitos ou organizações sociais possuem uma tendência ao autocentramento que dificulta os processos de troca, as possibilidades, as aprendizagens e as ações. De acordo com os ACS, ao partir de um mesmo ponto, do mesmo eixo gerador, ocorreu um processo de derivação da aprendizagem em colaboração que promoveu a ampliação dos saberes prévios, construção e apropriação de saberes novos. Esta mesma perspectiva poderia servir de inspirações espectro de ações interdisciplinares e intersetoriais. ACS e equipe NEPAC uniram forças e ambos apresentaram processos e resultados em parte satisfatórios e, conscientemente, parte limitados para si. Ao usar o termo “união”, é enfatizada a deficiência da mera soma de posições opostas, onde todos buscam algo diferente. O desafio de continuidade dessa Formação em Educação Alimentar e Nutricional também carece um eixo gerador, um ponto de convergência entre pensamentos e ações em prol de uma realidade mais afinada às motivações e necessidades dos sujeitos. Sendo assim, essa conclusiva não apresenta a tônica de que, ao ser copartícipes a soma de forças eliminaria as limitações.

Contudo, há de se convir que, tal qual ocorreu com proposta da metodologia dessa Formação em Educação Alimentar e Nutricional, quando diferentes elementos são inseridos

em um mesmo contexto ocorre uma onda de movimentações e transformações que modificam a realidade exposta. A direção e intensidade dessas mudanças depende de quem e com quais interesses o movimento é conduzido. Ao adotar a lógica freiriana, a experiência considerou o ato educativo como também como espaço ético e político, validando as discussões aqui presentes. Há propostas de continuidade dessa Formação e para tanto, há de se avaliar quais forças compõem essa rede social que se afinam com a ideia de educar para libertar. Educar o comer, com o comer e para o comer.

REFERÊNCIAS

ABIB, P. R. J.. **Capoeira Angola: Cultura Popular e o Jogo dos Saberes na Roda**. 1. ed. Campinas / Salvador: CMU Unicamp / EDUFBA, 2005. v. 1. 244p.

AGUIAR, K. F., ROCHA, M. L.. Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política. Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política, n. 3, 1997.

ALCIDES, E. C. A. **Promoção das práticas alimentares saudáveis enquanto ação de Agentes Comunitários de Saúde em um bairro da cidade de Salvador**. 2011. 136 p. Dissertação (Mestrado em Nutrição). Programa de Pós-Graduação em Alimentos, Nutrição e Saúde – PPGANS, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

ALVES, R. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR Dpaschoal, 65p. 2004.

BACHILLI, R.G.; SCAVASSA, A. J.; SPIRI, W. C. **A identidade do Agente Comunitário de Saúde: uma abordagem fenomenológica**. Rev. Ciênc. Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, jan/fev, 2008.

BRANDÃO, C. R. O que é o Método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1998.

BRASIL, Ministério da Saúde. Coordenação Geral de Desenvolvimento de Recursos Humanos para o SUS/ SPS/MS. Coordenação de Atenção Básica/SAS/MS. **Diretrizes para elaboração de programas de qualificação e requalificação dos Agentes Comunitários de Saúde**. Brasília, 1999.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Departamento de Atenção Básica. **A implantação da Unidade de Saúde da Família**. Brasília: Programa de Saúde da Família, 2000.

BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 196 de 10 de outubro de 1996. **Aprovar diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Guia Prático do Agente Comunitário de Saúde**. 2009.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Manual para os Agentes Comunitários de Saúde – Alimentação e Nutrição para as famílias do Programa Bolsa Família**. 2007.

BRASIL, Ministério da Saúde. **O trabalho do Agente Comunitário de Saúde**. 2009.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Alimentação e Nutrição**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. **Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional 2012–2015**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/eventos/semana-mundial-da-alimentacao-2012>. Acesso em: 14. Dez. 2012.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional - Coordenação Geral de Educação Alimentar e Nutricional. **Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas**. Brasília, 2012. Disponível em: < http://fs.unb.br/opsan/consulta-publica/pdf/Marco_referencia_Textocompleto.pdf > Acesso em: 10, agosto de 2012.

BOOG, M. C. F. Educação nutricional em serviços de saúde. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 1999.

BOOG, M. C. F. Educação nutricional: passado, presente, futuro. **Rev. Nutr. PUCAMP**, Campinas, v.10, n.1, 1997.

BORNSTEIN, V. J.; STOTZ, E. N. Concepções que integram a formação e o processo de trabalho dos agentes comunitários de saúde: uma revisão da literatura. **Ciênc. Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 13, n.1, jan/fev. 2008.

BOSI, E. **Cultura e Desenraizamento** in: BOSI, A. (org.) *Cultura Brasileira: temas e situações*. São Paulo: Ática, 1987

CECCIN, R. B. Educação Permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface-Comunic, Saúde e Educ**. v.9, n.18, set.2004/fev. 2005.

COSTA, S. L.; CARVALHO, E. N.. Agentes Comunitários de Saúde: agenciadores de encontros entre territórios. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.17, n.11, Nov. 2012.

COSTA, S. M. ; ARAUJO, F. F.; MARTINS, L. V.; NOBRE, L. L. R.; ARAUJO, F. M.; RODRIGUES, C. A. Q. . Agente Comunitário de Saúde: elemento nuclear das ações em saúde. **Ciênc. e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, vol. 18, n. 11, Nov. 2013.

FÁVERO, M. H. A pesquisa de intervenção na psicologia da educação matemática: aspectos conceituais e metodológicos. Curitiba, **Rev.Educ**, 2011.

FERNANDES, J. C. L. **Agentes de saúde em comunidades urbanas**. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, abr/jun, 1992.

FERREIRA, A. F.; VASCONCELOS, A. K. C.; GOMES, C. V. B.; ROCHA, M.G. O lúdico nos adultos: um estudo exploratório nos frequentadores do CEPE – NATAL/RN. **Rev. Holos**, out. 2004.

FRANCO, A. C.; BOOG, M. C. F.. Relação teoria-prática no ensino de educação nutricional. **Rev Nutr.**, Campinas, v.6, n.7, 2007.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 43° ed., 2005.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.W.; GASKEL, G. (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2.ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003. p.64-89.

GALAVOTE, H. S.; PRADO, T. N.; MACIEL, E. L. N. Desvendando os processos de trabalho do agente comunitário de saúde nos cenários revelados na Estratégia Saúde da Família no município de Vitória (ES, Brasil). **Rev.Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p.231-240, jan. 2011.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIFFIN K. SHIRAIWA T. O agente comunitário de saúde pública: a proposta de Manguinhos. **Cad. Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 5, n.1, jan/mar, 1989.

GONDIM, S. M. Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: Desafios Metodológicos. **Paidéia. Cadernos de Psicologia e Educação**, v. 12, n.24, p. 149-162, 2002.

HALBWACHS, M. **La mémoire collective**. Paris: PUF, 1968

JACCOUD, M; MEYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Maria Nasser. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2008. p. 254 - 294.

LAPLANTINE, F. **A descrição etnográfica**. Paris: Armand Colin, 2005.

MOREIRA, J. C. C.; SCHWARTZ, G. M. Conteúdos lúdicos, expressivos e artísticos na educação formal. **Educar em revista**, Curitiba, n.33, 2009.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

LOTTA, G. S. Saberes locais, mediação e cidadania: o caso dos agentes comunitários de saúde. **Saúde soc.**, São Paulo, vol. 21, Mai. 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, M. F. A. Q. Discutindo aprendizagem sob a perspectiva da teoria ator rede. **Educ. rev.**, Curitiba, n.39, Abr. 2011.

MINAYO M. C. S.; ASSIS S. G.; SOUZA, E. R. **Avaliação por Triangulação de Métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz; 244 p., 2005.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; 1999.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 121 p. 2000.

NOBRE, J. C. A.; PEDRO, R. M. L. R. Reflexões sobre possibilidades metodológicas da teoria ator rede. **Rev. Ator-rede**. Ano 1, v. 11, n.1, 2010.

NUNES, M. O.; TRAD, L. B.; ALMEIDA, B. A.; HOMEM, C. R.; MELO, M. C. I. C. O agente comunitário de saúde: construção da identidade desse personagem híbrido e polifônico. **Cad. Saúde Pública**, n.18, p.1639-1646, 2002.

PORTILHO, F.; CASTAÑEDA, M.; CASTRO, I. R.. A alimentação no contexto contemporâneo: consumo, ação política e sustentabilidade. **Ciênc. & Saúde Coletiva**, v. 16, n. 1, 2011.

RESSEL, L. B.; BECK, C. L. C.; GUALDA, D. M. R.; HOFFMANN, I. C.; SILVA, R. M.; SEHEM, G. D. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v.17, n.4, 2008.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F.. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. Cien. Prof., Brasília**, v. 23, n. 4, Dez. 2003.

SÁ, C. P.. Sobre o campo de estudo da memória social: uma perspectiva psicossocial. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 2007.

SALVADOR. SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE DE SALVADOR. **Plano Municipal de Saúde, 2010-2013**. Assessoria Técnica da Saúde. Salvador, 2010.

SANTOS, L. A. Avanços e desdobramentos do marco de referência da educação alimentar e nutricional para políticas públicas no âmbito da universidade e para os aspectos culturais da alimentação. **Rev. Nutr.** Campinas, v. 26, n.5, 2013.

SANTOS L. A. S. O fazer educação alimentar e nutricional: algumas contribuições para reflexão. **Rev. Cienc. Saúde Coletiv**, n. 17, p. 453-62, 2012.

SARRETA, F. O. Perspectivas da Educação Permanente em Saúde. In: SARRETA, FO. **Educação Permanente em Saúde para Trabalhadores do SUS**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 169-222, 2009.

SILVA, J. A.; DALMASO, A. S. W. O agente comunitário de saúde e suas atribuições: os desafios para os processos de formação de recursos humanos em saúde. **Interface – Comunic, Saúde, Educ.**, v. 6, n.10, fev. 2002.

SOLLA, J. J. S. P.; MEDINA, M. G.; DANTAS, M. P. B. O PACS na Bahia. Avaliação do trabalho de Agentes Comunitários de Saúde. **Saúde em debate**, jun. 1996.

TRAD, L. A. B.; BASTOS, A. C. S.; SANTANA, E. M.; NUNES, M. O. Estudo etnográfico de satisfação do usuário do Programa de Saúde da Família (PSF) na Bahia. **Ciências e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.7, n.3, 2002.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, 2009.

CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS

A presente dissertação teve por objetivo descrever e analisar uma experiência de Formação em Educação Alimentar e Nutricional tanto em relação aos princípios teórico-metodológicos adotados para o seu planejamento e execução, quanto a avaliação realizada sobre a ótica dos sujeitos envolvidos, os ACS.

Dessa forma, inúmeros desafios foram sinalizados, desde o processo de apropriação acerca dos princípios teórico metodológicos por parte da equipe promotora, até os entraves encontrados no campo de pesquisa, como a resistência inicial dos sujeitos aceitarem colaborar com essa construção, tendo em vista a herança de sua histórica relação com a universidade.

A percepção dos sujeitos quanto a essa Formação tomam a dimensão de descoberta do “novo” ao se referir aos novos conhecimentos construídos a partir dessa formação ou uma nova forma de olhar os aspectos comuns o seu cotidiano alimentar. Esse despertar do olhar, ainda segundo os sujeitos, proporcionou a ampliação do aprendizado em relação às ciências da nutrição ao construir um aprendizado por derivação, partindo do feijão como tema gerador ao estudo dos alimentos que compõem seu hábito alimentar. A valorização dos educandos através das relações dialógicas também contribuiu ao aprendizado.

A aprendizagem proposta na experiência de formação encontra-se limitações na medida em os agentes sinalizam a necessidade de maior aprofundamento sobre como inseri-la na prática de sua atuação profissional. Há a proposta, por parte dos ACS, de continuidade do processo iniciado com esse “projeto piloto”, em encontros com espaços de convivência da comunidade como praças, escolas e igrejas quando os Agentes passarão a assumir o papel de educador principal, apoiados pela equipe NEPAC.

Ao se pensar em considerações, adota-se tônica do inconcluso, uma vez que a experiência aqui descrita e analisada uma vez que aponta-se que o investimento analítico sobre os dados construídos não foi exaurido. A partir dos dados discutidos, espera-se estimular que novas propostas desenvolvidas na perspectivas de enfatizar os seus alcances e limites fortalecendo o campo científico da Educação Alimentar e Nutricional.

APÊNDICES

Apêndice A: Referencial Teórico-metodológico de construção das estratégias em EAN

QUADRO 01 - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO ADOTADO NA CONSTRUÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE EAN NAS COMUNIDADES ESTUDADAS

PRINCÍPIOS E DIRETRIZES PROPOSTOS NO MARCO DE REFERÊNCIA DE EAN PARA POLÍTICAS PÚBLICAS (BRASIL, 2012)	ELABORAÇÃO DAS REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS PELA EQUIPE DE NEPAC/UFBA E NUSAN/UFRB NO CAMPO EM ESTUDO (2012)
<p>Como princípios adotados pelo Marco: Direito Humano à Alimentação Adequada e à Saúde, os princípios doutrinários e organizativos do Sistema Único de Saúde (SUS) e do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Sisan), aos fundamentos do Direito Humano à Alimentação Adequada, Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, somados aos de: Sustentabilidade social, ambiental e econômica Abordagem do sistema alimentar na sua integralidade Resgate e valorização da cultura alimentar local e respeito à diversidade de opiniões e perspectivas considerando a legitimidade dos saberes de diferentes naturezas (cultura, religião, ciência). A comida e o alimento como referências; Valorização da culinária enquanto prática emancipatória e de auto-cuidado dos indivíduos Participação ativa e informada dos sujeitos visando a promoção da autonomia e autodeterminação Educação enquanto processo permanente e gerador de autonomia Diversidade nos cenários de prática Intersetorialidade Planejamento, avaliação e monitoramento das ações.</p>	<p>Princípios teórico-epistemológicos adotados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • CONSTRUÇÃO COLETIVA E NÃO TRANSFERÊNCIA DE TECNOLOGIAS (base no conceito de tecnologias sociais), o qual se articulam equipamentos públicos de saúde, educação e assistência social dentre outros. Objetiva-se que os grupos – profissionais, comunidade e equipe da universidade – estabeleçam interações e busquem coletivamente as soluções para os problemas enfrentados. • Base na sustentabilidade ambiental, inclusão social e direito às diferenças. • A ADOÇÃO DA PERSPECTIVA CRÍTICA DAS CIÊNCIAS DA NUTRIÇÃO: • A ciência da nutrição como uma construção histórica e social e não como algo neutro acabado a ser repassado para participantes contrapondo a normatividade e prescritividade. • Consideração do seu caráter interdisciplinar assumindo as demais áreas do conhecimento como centrais e não apenas a biomedicina, a exemplo das ciências sociais e humanas. • O reconhecimento da comensalidade como objeto de saberes: o comer como um ato ao mesmo tempo biológico e cultural, o seu caráter de socialização e marcador de identidades alimentares contrapondo ideia de uma possível “dieta universal”. • A relação dos sujeitos com o comer e a comida sob a perspectiva histórica, social, econômica e cultural em que se estabelece também na relação entre os sujeitos e a natureza e entre os próprios sujeitos. • Resgate do sabor e do prazer em comer como fundamental para boas práticas alimentares. • Concepção de alimentação saudável como histórica e que deve ser contextualmente construída junto ao grupo estudado e não normativa e prescritiva.
<p>A comunicação compreende o conjunto de processos mediadores da EAN e neste sentido, para ser efetiva, deve ser pautada na:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuta ativa; • Reconhecimento das diferentes formas de saberes e práticas; • Construção partilhada de saberes, práticas, soluções; • Valorização do conhecimento, cultura e patrimônio alimentar; • Comunicação realizada para atender as necessidades reais dos indivíduos e grupos; • Formação de vínculo entre os diferentes sujeitos do processo; • Busca de soluções contextualizadas, • Relações horizontais. 	<p>Quanto aos princípios metodológicos adotados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inspiração no <i>método de alfabetização de Paulo Freire</i> constituindo-se em fases de exploração do universo alimentar dos participantes, elegendo temas geradores para a construção da proposta metodológica – objetivos e conteúdos de alimentação e nutrição de forma compartilhada; e na <i>aprendizagem significativa</i> de David Ausubel na qual considera que a aprendizagem somente é significativa quando o aluno consegue relacionar significativamente a nova informação a ser aprendida com os conhecimentos prévios existentes na sua rede cognitiva. • O ensino das ciências da nutrição e da concepção de alimentação saudável não como memorização de regras de uma ciência pronta e prescritiva e sim a compreensão conceitual e crítica dos conhecimentos trabalhados. • Interação entre os saberes científicos, populares e artísticos no qual os conhecimentos sejam respeitados, compartilhados buscando a valorização da memória e fortalecimento da identidade das comunidades. • Adoção da problematização e da valorização do pensamento divergente que consiste na exploração das possibilidades de respostas para um problema e não em uma única resposta como na prescritividade, exigindo assim o exercício da crítica e da criatividade. • O recurso do diálogo como elemento fundante da atividade educativa considerando-o como um pressuposto ontológico da existência humana, condição essencial para tal e o fundamento do encontro dos sujeitos. • O uso da arte como instrumento educativo –cinema, fotográficas, literárias, dentre outras formas de expressão.

Apêndice B: Planejamento de Formação em Alimentação e Nutrição com ACS

Dia 07/08/2012 Terça-feira								
Horário	TP	Atividade	Etapa	Objetivos	Estratégias Metodológicas	Roteiro da Atividade	Mediadores	Materiais
09:00 às 10:00h	60 minutos	Abertura		Apresentar e discutir a proposta de trabalho		Exposição da proposta e etapas que compõem a formação	Lígia Amparo	Computador, Data show
10:00 às 11:00h	60 minutos	Discutindo a SAN em Periperi		Compartilhar os resultados parciais da Segurança Alimentar e Nutricional no bairro de Periperi	Exposição e breve discussão dos resultados parciais dos dados coletados na primeira fase do projeto.	Apresentação e breve discussão dos resultados parciais dos dados coletados na primeira fase do projeto.	Professor representante da primeira fase do projeto	Computador, Data show
11:00 às 11:30h	30 minutos	Germinando Idéias		Iniciar o processo de avaliação.	Discutir o cultivo como a humanização e o cuidado. Trabalhar a idéia de que a atividade não trata-se de transferência de conhecimento, mas sim a valorização dos conhecimentos prévios e sua transformação a partir do cultivo	Disponer os materiais e pedir que cada participante deite os grãos de feijão em pedaços de algodão, acomodados em copos descartáveis. Regar.	Debora, Luciana	Copos descartáveis, algodão, grãos de feijão, fita crepe, pilotos, água
12:00h às 13:00h Intervalo para o almoço								
Horário	TP	Atividade	Etapa	Objetivos	Estratégias Metodológicas	Roteiro da Atividade	Mediadores	Materiais
			O que como no almoço?	Identificar o lugar do feijão na comensalidade familiar de Periperi.		<ul style="list-style-type: none"> - Atividade em grupo: desenhar: desenhar um prato que represente o almoço do cotidiano das pessoas da comunidade de Periperi. - Sinalizar as diferenças dos pratos entre os membros da família. - Discutir o gerenciamento da comida dentro das múltiplas formas de comer. 	Janaína, Juliede	Cartolina branca, pilotos coloridos, Computador, Data show, Lápis de cor, lápis de cera
			Mas, de onde vem o meu feijão?	- Identificar o lugar do feijão na produção e comercialização no Brasil, na Bahia e em Periperi.		<ul style="list-style-type: none"> - Lançar este questionamento e pedir que escrevam as respostas em tarjetas; - As respostas serão categorizadas em dois cartazes diferentes que representam a produção e comercialização de alimentos. 	Juliede, Janaína	Papel metro (02 unidades), Cartolinas coloridas (branco, azul, amarelo) pilotos coloridos, papel ofício, canetas esferográfica Computador, Data show,
			Desde quando o homem planta e come feijão			<ul style="list-style-type: none"> - Construir uma linha do tempo indicando a evolução da “domesticação do feijão” até os dias atuais <p>A atividade tem o objetivo de resgatar brevemente o feijão na história da humanidade, partindo do momento inicial da plantação de feijão pelos homens, antes de Cristo, até o século XXI. A base para a construção será através do brainstorm da atividade</p>	Janaína, Julie de	Papel metro (02 unidades), Cartolinas, pilotos coloridos, canetas esferográfica

						- Exibição do filme sobre a bata do feijão. - Exibição de fotos da plantação e comercialização.		
			Encerramento		Criar um ambiente ligado ao tema tratado durante o lanche do encerramento	Em seguida, lançar o questionamento “Por que comemos feijão?” - O lanche será servido ao som das músicas “Feijoada completa” de Chico Buarque de Holanda e “Farinha” de Djavan	Janaína, Juliede	Computador, data show, caixa de som, media das músicas
Dia 08/08/2012 Quarta-feira								
Horário	TP	Atividade	Etapa	Objetivos	Estratégias Metodológicas	Roteiro da Atividade	Mediadores	Materiais
08:00 às 09:00h	60 minutos		Germinação do feijão/ Feijão no prato	Realizar um breve retrospecto sobre as idéias trabalhadas no dia anterior	- Continuar trabalhando a questão do cuidado e humanização ao cuidar dos brotos de feijão, - Recolocar o papel da comensalidade do feijão em Periperi	- Regar e cuidar dos brotos de feijão - Retomar brevemente a discussão sobre a construção sociocultural do comer feijão no Brasil e em Periperi	Debora, Luciana	Produtos da atividade do dia anterior (pratos construídos) Data-show Flip-chart Piloto colorido Papel metro
09:00 às 10:00h	60 minutos		O que tem no feijão?	Discutir os valores atribuídos ao feijão, numa perspectiva além da nutricional		- Compor um fluxograma a partir da palavra comemorar. Ao redor deste termo, ampliar o fluxograma elencando as datas comemorativas citadas pelo grupo (aniversário, natal, etc) e apontando quais alimentos estão presentes nessas datas. - Em seguida, promover uma discussão sobre as sentimentos e estabelecer relações a correlação com alimentos, apontando os valores além dos nutricionais. - Exibir trecho do filme Ratatouille, que representa a nostalgia do crítico Anton Ego. - Após toda essa construção, questionais quais os valores e sentimentos representam o consumo do feijão. - Elencar estas respostas (e arquivar, pois serão utilizadas na atividade: “fazendo o feijão”).	Debora, Iane	Computador, Data show, papel metro, piloto colorido, fita adesiva, Folhas de flip Chart.
10:00 às 12:00h	120 minutos		Composição nutricional do feijão	Esmiuçar a composição nutricional do feijão	Estudar os nutrientes que compõem o feijão, suas funções e fontes alimentares. Extrapolar o conhecimento para outros alimentos que compõem o prato	Desenhar um fluxograma partindo do alimento norteador (feijão); Apontar os nutrientes que compõem o feijão, estudar suas funções e extrapolar o conhecimento para o estudo de outros alimentos que contenham os mesmos nutrientes (ex.: o CHO também é encontrado no pão, macarrão, etc)	Toda a equipe (?)	Papel ofício Flip-chart Piloto colorido Papel metro
12:00h às 13:00h Intervalo para o almoço								

Horário	TP	Atividade	Etapa	Objetivos	Estratégias Metodológicas	Roteiro da Atividade	Mediadores	Materiais
13:00 às 15:00h	120 minutos		Fazendo o feijão	Explorar as diferentes formas de fazer o feijão	Analisar a composição nutricional das preparações elaboradas através da leitura dos rótulos dos alimentos e associação dos nutrientes discutidos (excessos e carências) com patologias como hipertensão, diabetes e anemia	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir que se dividam em 04 grupos , e cada um irá compor uma preparação. - Cada grupo irá “preparar o feijão” utilizando imagens que representam ingredientes do feijão, e que possui a composição nutricional no verso. - Serão fornecidas tarjetas em branco para que escrevam algum ingrediente que falte ou que cite os elementos abstratos discutidos no turno anterior. - Cada grupo irá compartilhar como preparam o feijão, e neste momento será trabalhada a leitura de rótulos. - Nesta construção, também será trabalhada a relação entre excessos/carências de nutrientes e o desenvolvimento/agravamento de DCNT's. - Exibição da reportagem do programa Mosaico Baiano sobre a história, modo de preparo e consumo do feijão. 	Michele, Debora	Figuras de ingredientes rótulos 04 Painelas de alumínio Tarjetas em branco
15:00 às 17:00h	120 minutos		Prato feito	Relativizar a idéia do comer saudável	Contextualizar as preparações construídas na atividade anterior com os outros elementos constituintes da refeição e relacionar com a mudança nas características nutricionais (dietéticas, sensoriais, representativas).	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizando o prato construído pelos participantes, trabalhar a relativização do termo alimentação saudável, considerando que as refeições não são constituídas por somente um alimento, e sim por um grupo de alimentos. 	Luciana, Jasilaine	Preparações utilizadas na atividade anterior; Prato construído no dia anterior.

Dia 09/08/2012 Quinta-feira

Horário	TP	Atividade	Etapa	Objetivos	Estratégias Metodológicas	Roteiro da Atividade	Mediadores	Materiais
08:00 às 08:15h	15 minutos		Germinação do feijão	Manter o cuidado com o broto do feijão	<ul style="list-style-type: none"> - Continuar trabalhando a questão do cuidado e humanização ao cuidar dos brotos de feijão, - Recolocar o papel da comensalidade do feijão em Periperi 	<ul style="list-style-type: none"> - Regar e cuidar dos brotos de feijão 	Debora	Copo contendo o feijão em processo de germinação, água.

08:15 às 11:00h	165 minutos		Diálogo	Trabalhar o diálogo como um dos instrumentos de trabalho do ACS	Realizar um Estudo de Caso a partir de um caso proposto pelos ACS	- Questionar o grupo sobre histórias familiares que chamem atenção ao tema alimentação e nutrição, e escolher um caso para ser estudado. - Dividir os participantes em três grupos e solicitar que cada grupo elabore uma proposta de cuidado pautada nos princípios do diálogo - Discutir os diferentes pontos de vista propostos	Camille, Michele, Luciana	Papel metro, piloto colorido, Papel ofício, caneta.
11:00 às 12:00h	60 Minutos		Primeira etapa da avaliação	Avaliar o que os ACS acharam da formação, da metodologia utilizada e a possibilidade de desenvolver uma ação com a comunidade		- Formular um jogo de palavras a partir das iniciais ACS, elaborando as seguintes categorias Ação, Continuidade, Solidez. - Agrupar as respostas por categoria e já sondar a possibilidade de desenvolver uma ação junto a comunidade		Papel ofício Flip-chart Piloto colorido Papel metro
12:00h às 13:00h Intervalo para o almoço								
Horário	TP	Atividade	Etapa	Objetivos	Estratégias Metodológicas	Roteiro da Atividade	Mediadores	Materiais
13:00 às 16:00h	160 minutos		Plano de ação	Elaborar coletivamente uma proposta de ação dos ACS junto a comunidade	Centrar na proposta de continuidade da formação e uma ação educativa junto a comunidade	- Promover um brainstorm com todo o grupo sobre as necessidades da comunidade e quais estratégias seriam viáveis de serem executadas.	Debora e	Flip-Chart, Pilotos coloridos, Papel metro, papel ofício
16:00 às 17:00h	60 minutos		Germinando idéias	Concluir a avaliação da formação		Os participantes retomarão os grãos germinados e serão convidados a responder individualmente em papel A4 o questionamento: "O que germinou em mim?". As respostas serão expostas e discutidas numa perspectiva da construção gradual do conhecimento e dos princípios da humanização.	Debora e todos os presentes (para um encerramento)	Papel ofício, Papel metro, caneta esferográfica, piloto colorido

Apêndice C: Projeto apresentado à banca de qualificação do mestrado



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE NUTRIÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ALIMENTOS, NUTRIÇÃO E SAÚDE**

DEBORA CRUZ PORCINO

**EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL COM AGENTES COMUNITÁRIOS
DE SAÚDE: ESTUDO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NA CIDADE DE
SALVADOR – BAHIA**

**Salvador
2013**

DEBORA CRUZ PORCINO

**EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL COM AGENTES COMUNITÁRIOS
DE SAÚDE: ESTUDO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NA CIDADE DE
SALVADOR – BAHIA**

Projeto de dissertação apresentado ao Programa de Pós Graduação em Alimentos, Nutrição e Saúde da Escola de Nutrição da Universidade Federal da Bahia como requisito para o exame de qualificação do curso de mestrado.

Linha de Pesquisa: Alimentação, Nutrição e Cultura

Orientadora:
Prof. Dra. Ligia Amparo da Silva Santos

Salvador
2013

SUMÁRIO

1. Introdução	4
2. Referencial Teórico	7
3. Objetivo	13
4. Considerações metodológicas	14
4.1 Tipo de estudo	14
4.2 Universo empírico do estudo.....	16
4.3 Descrição da experiência	16
4.3.1 Elaboração da proposta	16
4.3.2 Desenvolvimento da proposta.....	17
4.3.2.1 Fase exploratória	17
4.3.2.2 Fase de reelaboração da proposta.....	17
4.3.2.3 Fase de formação	18
4.3.3 Fase de avaliação.....	18
4.4 Técnicas de produção, análise e interpretação de dados.....	18
5. Plano de produção de artigos.....	21
6. Cronograma	22
7. Referências	23
8. Apêndices	28

1. INTRODUÇÃO

A Educação Alimentar e Nutricional (EAN) vem apresentando crescente importância no contexto da promoção da saúde e da alimentação saudável, sendo apontada como estratégia fundamental para enfrentar os novos desafios nos campos da saúde, alimentação e nutrição (SANTOS, 2012)

A crescente ênfase sobre esse tema nos programas governamentais relacionados ao campo da Alimentação e Nutrição possui estreita relação com a transição epidemiológica e nutricional da população brasileira. Nestes documentos, as ações em EAN são tidas enquanto promotoras da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) considerando as suas dimensões, desde a produção até o consumo dos alimentos, além de aspectos éticos, culturais, socioeconômicos e regionais, entre outros (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2008).

O intercruzamento entre as dimensões de SAN com noções sobre a promoção de práticas alimentares saudáveis e ações em defesa ao Direito Humano à Alimentação Adequada favorece a ampliação do modo de pensar a saúde para além do modelo saúde-doença-cuidado e se reflete em alterações no modo de pensar a EAN (SANTOS, 2005)

Acompanhando estas alterações no padrão alimentar e nutricional e cenário político brasileiros, o percurso histórico das transformações ocorridas no campo da EAN tem sido discutido por diferentes autores. Ramos (2012), a partir de uma revisão de literatura acerca da EAN voltada à escolares no período de 2000 a 2011, identifica e discute a marginalização e o paradoxo que envolve o tema no campo científico, uma vez que, apesar do aumento dos estudos sobre o tema, as publicações relacionadas à EAN são em sua maioria veiculadas em revistas menos conceituadas de acordo com os critérios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A referida autora ainda sinaliza que predominantemente os artigos analisados apresentam um desenho metodológico baseado estudos epidemiológicos de intervenção ao tempo em que, embora se tratem de estudos no campo da educação, apresentam limitações em termos de construção metodológica e avaliação das ações educativas, principalmente, pelo fato de não envolvermos sujeitos como parte do processo educativo.

Ademais, as análises das publicações sobre EAN realizadas por Santos (2012) apontam que estas obras são mais voltadas para o relato das experiências educativas, com grande defasagem de discussões acerca dos princípios que orientam estas ações e seus aspectos teórico-metodológicos. Os programas de formação, em sua maioria, destacam a

dimensão biológica da alimentação, e tornam coadjuvantes os aspectos socioculturais que envolvem o ato de comer.

Diante deste contexto, em 2012, foi lançado o Marco de Referência em Educação Alimentar e Nutricional para Políticas Públicas, elaborado por iniciativa do Ministério de Desenvolvimento Social (MDS) em parceria com Ministério da Saúde (MS) e o Ministério da Educação (MEC). Este documento representa um avanço nas políticas públicas em Alimentação e Nutrição na medida em que enfatiza o incipiente arcabouço teórico, metodológico e operacional no campo, incentivando assim o desenvolvimento de ações/práticas respaldadas por princípios norteadores, tais como o resgate e valorização da cultura alimentar e dos diversos saberes, a participação ativa dos sujeitos visando promoção da autonomia e autodeterminação, práticas educativas problematizadoras e geradoras de autonomia, o desenvolvimento de ações intersetoriais e que abriguem atividades de planejamento, avaliação e monitoramento (BRASIL, 2012).

Este documento também aponta que o desenvolvimento da EAN requer uma abordagem integrada que reconheça as diferentes práticas, atitudes e comportamentos que influenciam nas escolhas alimentares. Sendo assim, sinaliza que os diferentes profissionais, com seus diferentes olhares e formas de atuação, podem e devem desenvolver ações de EAN. Neste cenário de discussão sobre o papel das estratégias educativas em alimentação enquanto promotoras da saúde, os Agentes Comunitários de Saúde (ACS) são personagens que apresentam o papel singular de mediação entre a comunidade e os serviços de saúde.

A multiplicidade que envolve a atuação destes profissionais abrange funções como: levar à população informações capazes de promover o trabalho em equipe; realizar visitas domiciliares; planejar e desenvolver ações de promoção da saúde; prevenção e monitoramento de situações de risco e do meio ambiente; prevenção e monitoramento de grupos específicos; prevenção e monitoramento das doenças prevalentes; acompanhamento e avaliação das ações de saúde (BRASIL, 1999). Além das ações descritas nos documentos oficiais, os ACS são vistos pela comunidade como uma representação para a ação social, sendo requisitados em situações para as quais não foram preparados ou estejam instrumentalizados.

Silva & Dalmaso (2002), discutem os conflitos existentes no cotidiano destes indivíduos, no que se refere à variação de seu papel no cenário de trabalho em relação à abordagem familiar e a forma de lidar com realidade de violência e outras formas de precariedade das condições de vida. A diversidade de expectativas que incide sobre estes se reflete nas suas múltiplas ações como educador, organizador de acesso ao sistema de saúde, investigador para identificação das necessidades da comunidade, dentre outros.

Ao largo dessa complexa realidade, o Guia Prático do Agente Comunitário de Saúde (BRASIL, 2009) apresenta orientações de forma prescritiva sobre como o ACS deve atuar junto à comunidade. As informações desse guia são divididas em fases da vida e prevenção e controle de patologias. O tema Alimentação e Nutrição também aparece de forma fragmentada, voltada para grupos específicos com orientações sobre aleitamento materno, alimentação para o idoso e transtornos alimentares, deslocando a alimentação como parte do contexto familiar.

O Manual intitulado “O trabalho do Agente Comunitário de Saúde” desenvolvido pelo Ministério da Saúde para orientar a atuação dos ACS (BRASIL, 2009), ao abordar a função educativa deste profissional, não demonstra um aprofundamento no que se refere aos princípios teóricos metodológicos sobre os quais se apoiariam. Este documento apresenta uma sequência de passos sobre como realizar uma ação educativa, restringindo o papel dos educandos enquanto sujeitos ativos desse processo.

O Manual para os Agentes Comunitários de Saúde – Alimentação e Nutrição para as famílias do programa Bolsa Família (BRASIL, 2007) associa os ACS a recenseadores responsáveis por “colher” informações sobre as famílias e comunidade em que vivem para, em seguida, apresentar as orientações, já previamente elaboradas e padronizadas sobre alimentação e nutrição. O último tópico do documento faz referência ao ato educativo, apesar de não referenciar metodologias para a elaboração dessa ação.

Atualmente, o ACS está posicionado em um espaço de indeterminações e incertezas no que se refere às competências, habilidades e saberes, estando sempre na linha de frente do sistema. Contudo, nem sempre este trabalhador está capacitado para atender as inúmeras demandas cotidianas. O cotidiano de trabalho do ACS apresenta carência de ferramentas que superem o conhecimento apenas pautado no modelo biomédico, para que se tornem capazes de abranger a amplitude de representações e subjetividades presentes na sua relação com a comunidade. Considerando a amplitude das responsabilidades atribuídas aos ACS, Galavote *et al* (2011), afirmam que o caminho para integração de seus saberes e competências passa, especialmente, pela necessidade de se instituir um projeto de educação permanente pautado em ações educativas que desenvolvam a criticidade e valorize a sua realidade.

Deste modo, considerando o papel do ACS enquanto educador e a presença do tema Alimentação e Nutrição em sua prática profissional, justifica-se a elaboração deste estudo descritivo-exploratório sobre o desenvolvimento de metodologias de EAN junto com os ACS, valorizando princípios como a participação coletiva desde a concepção das propostas até a avaliação das mesmas, primando pela dialogicidade durante esse processo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACs) foi implantado em 1991, como política integrante do Sistema Único de Saúde (SUS) e tornou-se categoria profissional em 2002, após disputas políticas e conflitos de interesse sobre o mercado de trabalho e exercício profissional. O Agente Comunitário de Saúde (ACS) é um profissional que emerge da sua própria comunidade e se integra aos serviços de saúde sem que lhe seja exigido formação técnica para atuação na área e, a partir de então, é submetido a capacitações cujas dinâmicas são consideradas incipientes. (BACHILLI; SCAVASSA & SPIRI, 2008).

Além de ser morador da área onde exercerá as atividades, os requisitos para atuar como ACS incluem ser alfabetizado, maior de dezoito anos e ter disponibilidade de tempo integral para o trabalho (BRASIL, 1999). A sua prática se dá através de visitas domiciliares e de ações educativas individuais e coletivas nos domicílios e na Comunidade, sob supervisão e acompanhamento do enfermeiro Instrutor-Supervisor lotado na Unidade Básica de Saúde da sua referência (BRASIL, 1997).

O surgimento do ACS e do Sistema Único de Saúde (SUS) ocorre em proximidade histórica à elaboração do conceito moderno de promoção da saúde, sendo que, em 1986, na Primeira Conferência Internacional de Promoção à Saúde, foi elaborada a Carta de Ottawa que estabelece pré-requisitos considerados básicos à saúde como a elaboração e implementação de políticas públicas saudáveis, o reforço à ação comunitária, desenvolvimento de habilidades pessoais e reorientação dos serviços de saúde (ALCIDES, 2011).

O ACS é visto pelos moradores locais como alguém que estabelece um elo para facilitar sua comunicação com o serviço público de saúde. Esta abertura favorece que a comunidade apresente suas demandas, que podem, muitas vezes, extrapolar situações relacionadas à saúde. Assim, o ACS tende a ser identificado como uma liderança para representação social, a quem a comunidade solicita resoluções de cunho político social e econômico, colocando-o numa “*zona de vulnerabilidade relacional*” (MALFITANO & LOPES, 2009).

Nunes *et al* (2002) discorrem sobre a construção identitária do ACS e as relações de poder que permeiam esse imaginário. O lugar social do ACS está alocado entre a equipe de saúde, onde disputa o reconhecimento enquanto profissional detentor de saberes e práticas do universo biomédico, e enquanto morador desta mesma comunidade, com a qual compartilha a sua realidade. Dessa maneira, essa dualidade atribuída a estes profissionais relaciona-se com o

aumento da eficácia das ações de saúde, uma vez que é possível acessar o mundo familiar e universo privado dos moradores dessa localidade, trazendo novos sentidos a essas relações.

Alcides (2011), ao referir-se aos cursos de formação que os ACS de seu estudo participaram, identifica a ausência de cursos promovidos pelo SUS voltados para a promoção da alimentação saudável seja a nível municipal, estadual ou federal. Apenas estagiárias de cursos de graduação em nutrição apresentam ações geralmente baseadas no estudo da pirâmide alimentar e aproveitamento integral dos alimentos muitas vezes ofertando um livreto sobre o tema ao fim da atividade. O tema Alimentação e Nutrição aparece na formação desses agentes como subtópicos dos cursos dos assuntos abordados no treinamento, com enfoque na prevenção e cura de doenças como hipertensão e diabetes para os adultos e desnutrição e diarreia para as crianças.

Doravante, os ACS, assim como os demais membros da equipe de saúde, apresentam-se como educadores perante a comunidade. Desse modo, é salutar reconhecer que para seu aprimoramento profissional, é importante também manter-se em constante aprimoramento educacional.

Vasconcelos (2004) ressalta os inúmeros aspectos da educação popular em saúde, enquanto uma estratégia de reorientação da política de saúde, e destaca a contraposição às práticas educativas voltadas apenas para imposição de normas e comportamentos, com a reprodução de ações educativas normatizadoras e centradas apenas na inculcação de hábitos individuais considerados saudáveis. Marca-se, entretanto, que este tradicional modelo autoritário e normativo de educação em saúde mantém-se dominante, em que pesem os discursos aparentemente progressistas.

Sarreta (2009), em seu trabalho intitulado *Educação Permanente em Saúde para Trabalhadores do SUS*, apresenta a evolução histórico-política das ações de educação em saúde e as influências (sociais, econômicas, culturais e políticas) desse processo. O autor ainda apresenta o reconhecimento dessa política por parte dos sujeitos entrevistados como importante mecanismo para a formação e o desenvolvimento dos trabalhadores da saúde no contexto do Sistema Único de Saúde (SUS), colocando a Educação Permanente em Saúde (EPS) como estratégia capaz de transcender o pensamento tradicional (agente-corpo-hospedeiro), ainda muito vigente na prática dos serviços de saúde, desencadeando ações educativas sustentadas nos paradigmas referenciais da promoção humana.

Assim, a EPS é posta como uma articulação político-pedagógica que tem como pressuposto a aprendizagem significativa, que produz sentido para o sujeito, apoiando-se na valorização dos seus conhecimentos prévios. Deste modo, o processo de ensino-aprendizagem

se dá a partir da problematização de determinadas situações, questionamento de fatos, fenômenos e ideias, compreensão integral dos processos e propostas de soluções.

Santos *et al* (2013), ao analisar uma atividade integrada entre coordenadores pedagógicos em alimentação escolar e nutricionistas retratou os entraves existentes entre diferentes atores que possuem o tema Alimentação e Nutrição em sua prática profissional. Nesta formação, foi observado que a proposta de planejamento das ações educativas com esta temática foi atribuída em maioria, como questão de responsabilidade do nutricionista com uma perspectiva centrada no pensamento biomédico. Da mesma maneira, para propor diferentes formas de atuação de outros profissionais, como os ACS, sobre esse tema é importante conhecer a sua percepção sobre isto.

Alcides (2011) buscou identificar o papel do tema Alimentação e Nutrição na prática profissional do ACS e sua atuação na promoção da saúde. Tais práticas apresentam-se inseridas no contexto da Segurança Alimentar e Nutricional e promovem uma inquietação que leva a repensar seus princípios e práticas, de modo a romper condutas tecnicistas e fragmentadas. Em seu lugar, busca-se adotar ações que envolvam a integralidade e a intersetorialidade, incluindo a articulação entre os saberes científicos e populares, a qualificação permanente dos profissionais de saúde e a construção de uma cultura ética e de cidadania, que respeite seus direitos, costumes e tradições.

A atualidade brasileira, frente às modificações decorrentes da Transição Nutricional, apresenta a coexistência de distúrbios nutricionais caracterizados por patologias relacionadas à carência alimentar (desnutrição/doenças infecciosas e parasitárias) e ao excesso (obesidade/doenças crônicas degenerativas). Neste novo perfil sócio demográfico e econômico, a predominância do estilo de vida urbano determinou uma modificação nos padrões de comportamento alimentar que, associada à redução da atividade física nas populações, vem desempenhando importante papel (BRASIL, 2010).

Acompanhando estas alterações no padrão nutricional e cenário político brasileiro, o percurso histórico das transformações ocorridas no campo da EAN tem sido discutida por diferentes autores. Para Castro & Peliano (1985) apud Boog (1997) o interesse pela EAN no Brasil surgiu nos anos 1940, com status de representar um dos pilares dos programas governamentais de proteção ao trabalhador. Santos (2005), afirma que neste período, a EAN era voltada para campanhas de introdução de novos alimentos e práticas educativas - que servissem como subsídios para auxiliar a tomada de decisões dos indivíduos que outrora (1940-60) foram culpabilizados pela sua ignorância compreendida como o motivo da fome e da desnutrição, principais problemas associados à má alimentação neste período.

Posteriormente(1970-90), os indivíduos com o menor poder aquisitivo foram vistos como vítimas da organização social capitalista, uma vez que se acreditava que a renda era um obstáculo para uma alimentação saudável. Estes mesmos indivíduos se tornam agora (1990-2010)providos de direitos e são convocados a ampliar o seu poder de escolha e decisão.

Ao pensar em novas estratégias de desenvolvimento de EAN, há de se considerar a incipiência de métodos baseados em um sistema de obediência a determinações de “*técnicos de nível central*” e que não dialogam com os diferentes contextos sociais. Trata-se de um monólogo que não se atem aos fatos relativos à alimentação e seus significados (BOOG, 1997).

Em 2012, conforme já referido anteriormente, o Marco de Referência em Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas foi lançado, após um amplo debate sobre o tema realizado em diferentes espaços: o Encontro “*Educação Alimentar e Nutricional – Discutindo Diretrizes*”, em Brasília, 2011, contando com a participação de docentes de diversos cursos de Nutrição das Universidades Públicas, gestores e profissionais envolvidos em ações de Políticas Públicas relacionadas à EAN em todo o país; a “*Oficina de Educação Alimentar e Nutricional nas Políticas Públicas*” realizada no Congresso *World Nutrition Rio 2012 – conhecimento Política Ação*, organizado em parceria entre a *WorldPublic Health NutritionAssociation*, a Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (ABRASCO) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); a “*Atividade integradora sobre Educação Alimentar e Nutricional*” ocorrida na IV Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, em Salvador;e aConsulta Pública realizada em 2012 com 22 Unidades da Federação, incluindo entidades e instituições interessadas no tema.

O Marco de Referência surge como produto desse processo de discussão e apresenta um conceito de EAN que contempla as múltiplas dimensões que envolvem o tema. É adotado o termo Educação Alimentar e Nutricional e não somente Educação Alimentar ou Educação Nutricional, como forma de contemplar aspectos relacionados à produção e abastecimento de alimentos, suas diferentes formas de transformação e os aspectos nutricionais e socioculturais. Assim, apresenta-se a seguinte definição de EAN:

Educação Alimentar e Nutricional, no contexto da realização do Direito Humano à Alimentação Adequada e da garantia da Segurança Alimentar e Nutricional, é um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. A prática da EAN deve fazer uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais, considerando todas as fases do curso da vida, etapas do sistema alimentar e as interações e significados que compõem o comportamento alimentar. (BRASIL, 2012)

Ainda discutindo sobre formas de tornar o processo educativo mais participativo, Brandão (1988), em sua obra sobre o Método Paulo Freire para alfabetização de adultos, considera a construção do “círculo de cultura” como uma ideia em substituição ao termo “sala de aula” ou “turma de alunos”. Círculo, pela forma como seus participantes se organizam, todos à volta de uma equipe de trabalho e que possui um mediador cujo principal papel é manter a participação ativa de todos durante o processo dialógico. De cultura, porque o círculo possui seus próprios modos e produz novos modos de pensar de maneira solidária e coletiva.

Souza (2009) apresenta um debate sobre avaliação de políticas educacionais enquanto estratégia emancipatória, mediante a participação dos sujeitos sociais e sua evolução conceitual desde o foco nos resultados das ações, passando pelo julgamento das intervenções até chegar a um processo de negociação entre os atores envolvidos. A introdução da dimensão política amplia a subjetividade e complexidade em torno da avaliação. Assim, evidenciam-se alguns aspectos colocados como entraves da prática avaliativa, a exemplo do processo centrado em avaliadores externos que tendem a assumir papéis de fiscais cujos resultados coletados não são considerados ao longo do decurso; ter avaliações baseadas em relações causais e atribuídas a problemas específicos, desconsiderando a hipótese de que algumas intervenções só são evidenciadas a longo prazo; a dificuldade em estabelecer sinergia entre critérios quantitativos e qualitativos, dentre outros.

De forma sintética, Matos e Tenório (2009) apresentam o conceito de avaliação como o levantamento de informações fidedignas sobre um processo para subsidiar a tomada de decisões que visem a sua melhoria e que pode ser apresentada em três etapas: diagnóstico da realidade; sistematização das informações sobre a realidade diagnosticada, análise e julgamento desses dados para tomada de decisão em relação ao processo; e uso dessa decisão como melhoria do processo.

Para Luckesi (2005), o termo avaliação tem uma concepção ampla, sendo referido como apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino aprendizagem que auxilia o professor/educador a tomar decisões sobre seu trabalho. Decisões estas que não podem ser desvinculadas do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o senso de discernimento e a capacidade de resolver problemas são ações cobradas dos indivíduos em seu cotidiano.

Este autor ainda discute sobre a confusão existente entre os conceitos “*avaliar*” e “*verificar*”, muitas vezes colocados como equivalentes no decurso do desenvolvimento da

aprendizagem. Verificar é um termo derivado do latim “*verumfacere*” e significa “fazer verdadeiro”. Refere-se ao que já foi investigado em um processo concluído, restrito à aferição de resultados que, apresentados em forma de conceito ou nota, servirão somente para registro de dados. Já avaliar, é uma ação dinâmica inserida processo de ensino aprendizagem e contempla as etapas de coleta, análise e síntese de dados. Este método ultrapassa a obtenção de um objeto congelado no tempo e espaço e torna-se um mecanismo de condução da ação.

Minayo (2005), ao dissertar sobre os métodos e técnicas de avaliação dos programas de aprendizagem, concorda que a avaliação deve ser incluída no processo de planejamento das ações, com o objetivo de melhorar seu desempenho e não como castigo aos envolvidos. Para tanto, é necessário estabelecer distinção entre os conceitos de *avaliação normativa* ou *investigação avaliativa*, considerada como um julgamento sobre a intervenção comparando sua proximidade e distanciamento em relação aos seus princípios e a *pesquisa acadêmica*. A diferença entre esta e a avaliação normativa é que enquanto investigação avaliativa é conduzida pelas necessidades de clientes e visa encontrar soluções para problemas práticos que levem à tomada de decisões, a pesquisa acadêmica é um empreendimento independente e autônomo que se faz essencialmente como forma de gerar conhecimento conforme expresso em suas conclusões.

É com base nessas referências, que este projeto visa avaliar, em uma perspectiva qualitativa, a formação em Alimentação e Nutrição realizada com estes sujeitos, considerando como a experiência educativa se relaciona com os princípios teórico-metodológicos estabelecidos e as novas perspectivas abertas após a formação e como enfrentar os novos desafios apontados

3. OBJETIVOS

Objetivo geral

- Avaliar uma experiência de Educação Alimentar e Nutricional com Agentes Comunitários de Saúde de um Distrito, na perspectiva desses sujeitos, considerando a possibilidade de desenvolver metodologias inovadoras de acordo com os princípios teórico-metodológicos estabelecidos na proposta educativa elaborada.

Objetivos específicos

- Descrever a experiência educativa em Alimentação e Nutrição com Agentes Comunitários de Saúde no que se refere ao seu processo de elaboração, execução e avaliação
- Analisar a experiência em relação aos princípios teórico-metodológicos estabelecidos.

5. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

5.1 TIPO DE ESTUDO

Este trabalho faz parte de um projeto maior intitulado: “*Segurança Alimentar e Nutricional: Construindo Tecnologias Sociais em Educação Alimentar e Nutricional em dois bairros populares das cidades de Salvador e Santo Antônio de Jesus – Bahia*”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB, cujo principal objetivo é desenvolver, aplicar e avaliar tecnologias sociais em Educação Alimentar e Nutricional em comunidades periféricas urbanas de dois bairros das cidades supracitadas.

O projeto é desenvolvido por integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alimentação e Cultura (NEPAC) e membros do Programa de Educação Tutorial (PET-Nutrição), ambos da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e está de acordo com a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996) que regulamenta pesquisa com seres humanos, e está autorizado pelo Comitê de Ética da Escola de Nutrição da Universidade Federal da Bahia, sob parecer de número 22/2010.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza descritivo-exploratória que toma como referência as perspectivas teórico metodológicas da pesquisa intervenção (FÁVERO, 2011), os estudos etnográficos (GEERTZ, 1989) e a pesquisa avaliativa por triangulação de métodos (MINAYO, ASSIS & SOUZA, 2006), cujos princípios são usados simultaneamente e de forma complementar.

A pesquisa intervenção citada por Fávero (2011) é um tipo de pesquisa situada no campo das pesquisas em psicologia educacional que centra nas competências conceituais do conhecimento e nas competências particulares de todos os envolvidos no processo educativo, considerando três questões-chaves: o alargamento do conceito de ciência, que em alguns estudos ainda é colocada em um pólo oposto ao estudo da filosofia; a noção dessa polarização como fundamentadora de uma concepção de ciência fragmentada em diferentes especialidades, fortalecendo a ideia de uma ciência pronta e acabada que apenas deve ser repassada; e a ideia de que essas representações fundamentam uma prática de ensino em que a memorização de regras tem primazia sobre a compreensão conceitual, dificultando o desenvolvimento do pensamento crítico.

Para Rocha e Aguiar (2003), as experiências com pesquisa intervenção traduzem articulações entre teoria/prática e sujeito/objeto, na medida em que o conhecimento e a ação sobre a realidade se dão na investigação das necessidades e interesses locais, na produção de formas organizativas e de uma atuação efetiva sobre essa realidade, podendo levar a

transformações sociais e políticas, dando às populações excluídas uma presença ativa na história.

Estes autores ainda ressaltam que o desenvolvimento da pesquisa-intervenção sugere uma mudança nos parâmetros de investigação no que tange à neutralidade e à objetividade do pesquisador, acentuando-se o vínculo entre gênese teórica e social, assim como a produção concomitante do sujeito e do objeto, pois intervenção está associada à construção e/ou utilização de analisadores.

Na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determina os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido. Deste modo, a pesquisa é ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam sobre determinada realidade nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise. É um modo de intervenção, na medida em que recorta o cotidiano em suas tarefas, em sua funcionalidade, em sua pragmática - variáveis imprescindíveis à manutenção do campo de trabalho que se configura como eficiente e produtivo no paradigma do mundo moderno (AGUIAR e ROCHA, 1997).

Os estudos etnográficos de Geertz (1989) tratam da importância de interpretar as ações do ser humano. Para tanto, torna-se importante adotar um rigor interpretativo que considere o indivíduo dentro de um contexto temporal, linguístico, religioso e diversos outros fatores que podem influenciar a cultura e seu caráter mutável. Esse processo interpretativo refere-se a re-interpretações sobre uma realidade, uma vez que somente um “nativo” pode responder acerca das significações de sua própria cultura. Entretanto, os estudos etnográficos pretendem diminuir a distância entre esse olhar estrangeiro sobre a realidade estudada através de um esforço para a compreensão de suas dimensões simbólicas.

A avaliação por triangulação de métodos é compreendida como expressão de uma dinâmica de investigação e de trabalho que integra a análise das estruturas, dos processos e dos resultados, a compreensão das relações envolvidas na implementação das ações e visão que os atores diferenciados constroem sobre todo o projeto.

Estes três princípios constituem o tripé que sustenta essa construção metodológica de todas as fases desse projeto: formação da equipe e elaboração da ação educativa, execução da ação educativa e avaliação realizada paralelamente e ao final de cada etapa desse processo.

5.2 UNIVERSO EMPÍRICO DO ESTUDO

O estudo está sendo desenvolvido os Agentes Comunitários de Saúde do Distrito Sanitário do Subúrbio Ferroviário da cidade Salvador – Bahia. Esse universo compreende 26 indivíduos, sendo 21 homens e 05 mulheres que participaram da Formação em Alimentação e Nutrição junto com a equipe NEPAC.

A atividade de Formação com os ACS no mês de maio de 2012, totalizando uma carga horária de 32h em campo, além do período destinado à formação da equipe NEPAC. Esse processo teve influência dos princípios pedagógicos propostos por Paulo Freire e propostas como a valorização do pensamento divergente e construção coletiva do saber, como elementos que colaboram para o desenvolvimento da EAN inserção nesse espaço foi facilitada pelo desenvolvimento de outras atividades pesquisa e extensão da Universidade Federal da Bahia nesta comunidade, ressaltando as atividades desenvolvidas pelo nesse período Projeto Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde II iniciado em 2008.

5.3 A DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Esse item será organizado de acordo com as etapas de aproximação com o campo de pesquisa e negociação entre os participantes, as etapas do processo que culminou no desenvolvimento da Formação em Alimentação e Nutrição com os ACS, incluindo as formas de se avaliar esta formação.

5.3.1 Elaboração da proposta

A elaboração da proposta iniciou-se por meio do processo de negociação com a gerência do Distrito Sanitário do Subúrbio Ferroviário de Salvador e os ACS aí alocados. Esse momento foi caracterizado pela apresentação do projeto e um processo dialógico permeado pela discussão das relações Universidade x Comunidade até ser confirmada a possibilidade de realização do projeto.

Em seguida, no período compreendido entre abril e julho de 2012 foram realizadas oficinas temáticas para o desenho da proposta metodológica da Formação em Alimentação e Nutrição com os ACS e, concomitantemente, a preparação da equipe do NEPAC e membros do Programa de Educação Tutorial – PET da Escola de Nutrição/UFBA para sua atuação no desenvolvimento do projeto que ocorreu em três fases, conforme pode ser visto a seguir:

5.3.2 Desenvolvimento da proposta

5.3.2.1 Fase exploratória

Esta fase foi caracterizada pela formalização das apresentações entre os membros da equipe NEPAC e os ACS e teve o objetivo ampliar o conhecimento sobre a realidade desses profissionais, favorecendo o desenvolvimento de metodologias educativas significativas para esses sujeitos.

As atividades realizadas nessa etapa ampliaram a compreensão acerca do lugar social desses Agentes enquanto trabalhadores e moradores da comunidade de Periperi, questões acerca da sua rotina de trabalho, o espaço do tema Alimentação e Nutrição em sua prática laborativa e o seu interesse em participar desse projeto.

5.3.2.2 Fase de reelaboração da proposta

Considerando, dentre outras referências, as influências pedagógicas de Paulo Freire, o processo educativo foi iniciado com essa fase exploratória no intuito de reconhecer o universo em que o sujeito estava inserido. Esta aproximação com realidade do outro permite identificar elementos importantes para que o educando se reconheça como membro ativo do processo educativo.

Esta fase inicial recebe diferentes nomenclaturas nas obras deste autor, como por exemplo, “Levantamento do universo vocabular”, na obra *Educação como prática da liberdade*, “Descoberta do universo vocabular” na obra *Conscientização* ou “Investigação do universo temático” na obra *Pedagogia do oprimido*. Todas estas se referem à eleição de uma palavra geradora que é vocábulo usando como tema principal para o processo de alfabetização de acordo com sua riqueza semântica, sintática e fonética (Brandão, 1988).

A partir da eleição desta palavra, o processo educativo prossegue com a elaboração de pequenas frases e textos. Como todo texto também está inserido num contexto, a discussão sobre as ideias que essas palavras representam favorecem o desenvolvimento do exercício do senso crítico e político do indivíduo, para que a alfabetização não seja um modo de somente ensinar a ler palavras, e sim, ler o mundo (Brandão, 1988).

Este cercamento sobre a realidade destes ACS e da comunidade onde moram e atuam profissionalmente, realizado em uma carga horária de 8h, levantou informações que serviram de base para desenho de uma proposta que respeitasse o contexto sociocultural destes indivíduos. Assim, o feijão foi eleito como palavra geradora, por considerar seu valor nutricional, econômico, variedade de modo de preparo, além do seu *status* de representatividade do hábito alimentar brasileiro.

5.3.2.3 Fase de formação

A intervenção ocorreu em três dias consecutivos somando uma carga horária de 24 horas, com um desenho metodológico que permitiu a interligação entre as atividades realizadas, conforme pode ser visto no Quadro 2. Partindo de conhecimentos sobre a produção e comercialização deste alimento, passando pelo estudo do seu valor nutricional e como os diferentes modos de preparo pode influenciar este valor, até a inserção desse alimento no prato e no hábito alimentar do indivíduo.

Permeando todo esse processo, estavam as discussões sobre gosto e prazer que envolvem o ato de comer, aceitando este como um ato cultural e seu papel socializador, além do estudo dos nutrientes presentes no feijão e em outros alimentos, variáveis de acordo com as técnicas de preparo e as patologias que podem surgir do excesso ou carência, além da influência da frequência do consumo. Houve também, a intenção de redirecionar o modo de pensar a nutrição invertendo a lógica científica centrada nos nutrientes para focar primeiramente as refeições e no ato de comer.

5.3.3 Fase de Avaliação

A avaliação desta intervenção iniciou-se concomitantemente ao período de formação. A percepção das reações e demandas de temas que surgiram no campo serviam para reformulação das atividades pré-elaboradas de modo a tornar o conhecimento mais significativo para os indivíduos.

Uma das atividades desta formação, intitulada “*O que brotou em mim?*”, caracterizou a avaliação realizada imediatamente ao final da formação, em que o discurso dos ACS revelou como esta ação educativa influenciou o seu modo de pensar o tema Alimentação e Nutrição.

As avaliações posteriores, melhor descritas adiante, se deram através da realização de grupos focais com o objetivo de compreender se, a longo prazo, os conhecimentos abordados na formação modificaram o modo de pensar e agir sobre o tema Alimentação e Nutrição.

5.4 TÉCNICAS DE PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

A produção dos dados da pesquisa se dará a partir do exercício da observação participante e desenvolvimentos de grupos focais com os ACS. A observação caracteriza-se como condição primeira para construção do saber das ciências sociais em que o pesquisador observa pessoalmente e de maneira prolongada situações e comportamentos pelos quais se

interessa, sem reduzir-se a conhece-los apenas a partir dos relatos dos nativos do espaço estudado. A análise dessas percepções requer registros e anotações em forma de os diários de campo que colaborem com o processo de compreensão dessa realidade (JACCOUD; MAYER, 2008).

Essa descrição de observação se coaduna aos estudos de Laplantine (2005) sobre a etnografia como forma de compreender manifestações de uma sociedade e a internalização destas manifestações através dos significados que os indivíduos atribuem a seus próprios comportamentos. Essa compreensão avança quando o pesquisador passa a compartilhar os modos de vida alheios, estabelecendo relações de proximidade com o campo de pesquisa. Estas experiências estimulam reflexão do observador sobre si mesmo e as alterações provocadas pela sua presença. Este ruído causado pela presença do pesquisador não caracteriza um entrave à atividade etnográfica, e sim uma forma subjetiva de incluí-lo na teia de significados preexistentes.

O grupo focal é uma técnica de construção de dados que se utiliza de sessões grupais de discussão em que os sujeitos dialogam sobre um tema particular e tem o debate estimulado por um moderador (Resselet al, 2008). Para tal, será elaborado um roteiro guia para auxiliar a condução dessas entrevistas previstas para ocorrerem no período de três, seis e doze meses após a finalização da Formação em Alimentação e Nutrição com objetivo de compreender as influências dessa formação sobre o modo de e agir acerca desse tema.

Os Agentes serão divididos em grupos de 10 a 12 integrantes, tendo um membro do NEPAC como moderador e mais dois ou três membros como apoio para condução e registro da atividade. As entrevistas terão duração média de 1 hora e será dividida em três blocos: avaliação sobre a experiência de um modo geral, o conteúdo adotado e a abordagem metodológica.

As entrevistas serão registradas por meio de um gravador digital, e em seguida transcritas.. Ademais, serão adotados outros métodos para registros de dados como a de elaboração de diários de campo e recursos de mídia audiovisual (vídeos e fotografias). Os dados produzidos serão sistematizados e triangulados por categorias de análise que serão construídas a partir dos processos de leituras sistemáticas do material produzido.

As identidades dos entrevistados serão preservadas por meio do uso de pseudônimos. Todos os participantes assinarão e receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, contendo esclarecimentos sobre a pesquisa, solicitação para o fornecimento das informações necessárias e autorização para a participação no estudo.

O processo de análise de dados se dará a partir das leituras e releituras sistemáticas das entrevistas e dos diários de campo de modo a reconhecer elementos que permitam agrupar trechos em categorias de análises de dados e triangulados. No que se refere à pesquisa avaliativa por triangulação de métodos, Minayo (2005) aponta as diferenças, entre os métodos quantitativos de pesquisa baseada no positivismo sociológico que visam obter associação entre variáveis independentes (intervenção, exposição) e variáveis dependentes (resposta ou desfecho), enquanto que os modelos de avaliação qualitativa são baseados em estudos etnometodológicos, de cunho hermenêutico dialético e pautados na pesquisa participativa, como é indicado em sua definição de avaliação por triangulação de métodos.

6. PLANO DE PRODUÇÃO DE ARTIGOS

PROJETO: Educação Alimentar e Nutricional e com Agentes Comunitários de Saúde: estudo sobre uma experiência educativa na cidade de Salvador - Bahia				
Tema	Objetivo	Periódico	Período de Elaboração	Previsão de Submissão
Educação Alimentar e Nutricional com Agentes Comunitários de Saúde: estudo sobre a construção de uma formação educativa	Descrever e analisar uma metodologia de Educação alimentar e nutricional desenvolvida em uma formação com Agentes Comunitários de Saúde	Interface- Comunicação, Saúde e Educação	Jul/2013 à Nov/2013	Dez/2013
Avaliação de uma experiência de Educação Alimentar e Nutricional sob o olhar dos Agentes Comunitários de Saúde	Avaliar uma experiência de formação em Alimentação e Nutrição com Agentes Comunitários de Saúde sob a perspectiva dos sujeitos participantes.	Revista de Nutrição	Jul/2013 à Nov/2013	Fev/2013

8. REFERÊNCIAS

- AGUIAR, K. F. e ROCHA, M. L. Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política. **Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política**, n. 3, p. 87-102, 1997
- ALCIDES, E. C. A. **Promoção das práticas alimentares saudáveis enquanto ação de Agentes Comunitários de Saúde em um bairro da cidade de Salvador**. 2011. 136 p. Dissertação (Mestrado em Nutrição). Programa de Pós-Graduação em Alimentos, Nutrição e Saúde – PGNUT, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.
- ALVEAR, C. A. S. As engenharias e a Tecnologia Social: o caso do núcleo de solidariedade técnica da UFRJ (SOLTEC/UFRJ). **Rev. de extensão da UFRJ**, n. 0. Disponível em: http://www.pr5.ufrj.br/revista/index.php?option=com_content&view=article&id=6:as-engenharias-e-a-tecnologia-social-o-caso-do-nucleo-de-solidariedade-tecnica-da-ufrj-soltecufrj&catid=1:artigos-revista-n00&Itemid=3>. Acesso em: 23. Dez. 2012.
- BACHILLI, R.G.; SCAVASSA, A.J.; SPIRI, W.C. A identidade do Agente Comunitário de Saúde: uma abordagem fenomenológica. **Rev. Ciênc. Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, jan/fev, 2008.
- BOOG, M. C. F. Educação nutricional: passado, presente, futuro. **Rev. Nutr. PUCCAMP**, Campinas, v.10, n.1, p. 5-19, 1997
- BRANDÃO, C. R. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Portaria n. 1886/GM. **Aprovação das Normas e Diretrizes do Programa de Agentes Comunitários de Saúde e do Programa de Saúde da Família**. 1997.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 196 de 10 de outubro de 1996. **Aprovar diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**.
- BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. **Plano Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional 2012 – 2015**. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/eventos/semana-mundial-da-alimentacao-2012>. Acesso em: 14. Dez. 2012.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Coordenação Geral de Desenvolvimento de Recursos Humanos para o SUS/ SPS/MS. Coordenação de Atenção Básica/SAS/MS. **Diretrizes**

para elaboração de programas de qualificação e requalificação dos Agentes Comunitários de Saúde. Brasília, 1999.

- BRASIL, Ministério da Saúde. **Guia Prático do Agente Comunitário de Saúde.** 2009
- BRASIL, Ministério da Saúde. **O trabalho Agente Comunitário de Saúde.** 2009
- BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de Referência em Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas.** Disponível em: http://www.ideiasnamesa.unb.br/files/marco_EAN_visualizacao.pdf
Acesso em: 10. Dez. 2012.
- BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Pesquisa de Orçamentos Familiares – POF 2002 – 2003/ 2008 – 2009.**
- BOOG, M. C. F. Educação Nutricional: passado, presente e futuro. **Rev Nutr. PUCCAMP**, Campinas, n. 10, p. 5-19, jan. 1997.
- FAVERO, M.H. A pesquisa de intervenção na psicologia da educação matemática: aspectos conceituais e metodológicos. Curitiba, **Rev.Educ**, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALAVOTE, H. S.; PRADO, T. N.; MACIEL, E. L. N. Desvendando os processos de trabalho do agente comunitário de saúde nos cenários revelados na Estratégia Saúde da Família no município de Vitória (ES, Brasil). **Rev.Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p.231-240, jan. 2011.
- GARCIA, R.W. Reflexos da globalização na cultura alimentar: considerações sobre as mudanças na alimentação urbana. **Rev. Nutr. PUCCAMP**, Campinas, v.16, n. 4, 2003
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Segurança Alimentar: IBGE traça perfil inédito sobre Segurança Alimentar no Brasil.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias>.
- JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e etodológicos.** Petrópolis, Vozes, 2008.
- LAPLANTINE, F. **A descrição etnográfica.** Paris: Armand Colin, 2005.
- LIMA, K. A. **Análise do processo de construção do conhecimento dietoterápico de pacientes diabéticos atendidos no programa saúde da família do município de**

- Araras.** 2004. 271 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004
- LUCKESI, C. C. Verificação ou avaliação: o que se pratica na escola? **Cad. Ideias.** São Paulo: FDE Fundação para o Desenvolvimento da Educação, v.8, p.71-80, 1990.
 - MALFITANO, A. P. S.; LOPES, R. E. Educação Popular, ações em saúde e intervenções sociais: o papel dos Agentes Comunitários de Saúde. **Cad. Cedes,** Campinas, vol. 29, n. 79, p. 361-372, set. 2009.
 - MATOS, M. S.; TENÓRIO, R. M. A avaliação como instrumento de aperfeiçoamento do ensino em odontologia In: LORDÊLO, JAC; DAZZANI, MV. **Avaliação Educacional desatando e reatando nós.** Salvador: EDUFBA, 2009, p. 123-154.
 - MELAMEDI, C. Programa de Agentes Comunitários de Saúde. ALCANTIL (PB). In: FUJIWARA, L. M., ALESSIO, N. L. N., FARAH, M. F. S. **Experiências de Gestão Pública e Cidadania: Programa Gestão Pública e Cidadania,**São Paulo, 1998.
 - MELO NETO, J. F. . Extensão universitária e produção do conhecimento. **Rev.Conceitos,** João Pessoa, v. 5, n.9, p. 13-19, 2003.
 - MINAYO M. C. S; ASSIS S. G; SOUZA, E. R. **Avaliação por Triangulação de Métodos:** Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz; 244 p., 2005.
 - MOREIRA, J. C. C., SCHWARTZ, G. M. **Conteúdos lúdicos, expressivos e artísticos na educação formal.** Curitiba, Ed. UFPR, n. 33, p. 205-220, 2009.
 - NUNES, M. O., TRAD, L. B., ALMEIDA, B. A., HOMEM, C. R., MELO, M. C. I. C. O agente comunitário de saúde: construção da identidade desse personagem híbrido e polifônico. **Cad.Saúde Pública,** n.18, p. 1639-1646, 2002.
 - OLIVEIRA, S. I. de; OLIVEIRA, K. S. Novas perspectivas em educação alimentar e nutricional. **Rev.Psicologia USP,** São Paulo, v. 19, n. 4, p.495-504, dez. 2008.
 - PINHEIRO, A. R. de O.; FREITAS, S. F. T.de; CORSO, A. C. T. Uma abordagem epidemiológica da obesidade. **Rev. Nutr.,** Campinas, v. 17, n. 4, dez., 2004.
 - POPKIN, B. M., 2001. The nutrition transition and obesity in the developing world. **JournalofNutrition,** 131:871-873.
 - RAMOS, F. Pl. **Educação Alimentar e Nutricional em escolares: uma revisão de literatura.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
 - ROCHA, M.L.; AGUIAR, K.F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. cienc. prof.,** Brasília, v. 23, n. 4, dez. 2003.

- RODRIGUES, I.; BARBIERI, J. C. A emergência da tecnologia social: revisitando o movimento da tecnologia apropriada como estratégia de desenvolvimento sustentável. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 6, dez. 2008.
- SANTOS, L. A. S. Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. **Rev Nutr.**; v. 18, n. 5, 2005.
- SANTOS, L. A. S.; CARVALHO, D. M. M.; REIS, A. B. C.; RAMS, L. B.; FREITAS, M. C. S. Formação de coordenadores pedagógicos em alimentação escolar: um relato de experiência. **Rev. Cienc. Saúde Coletiva**, v. 18, p.993, Abril 2013.
- SANTOS L. A. S. O fazer educação alimentar e nutricional: algumas contribuições para reflexão. **Rev. Cienc. Saúde Coletiv**, n. 17, p. 453-62, 2012.
- SANTOS, R. V. Abordagem do processo de ensino e aprendizagem. **Ver. Integ.**, v. 11, n. 40, 2005.
- SARRETA, F. O. Perspectivas da Educação Permanente em Saúde. In: SARRETA, FO. **Educação Permanente em Saúde para Trabalhadores do SUS**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 169-222, 2009.
- SAUPE, R.; WENDHAUSEN, A.L. Concepções de educação em saúde e a estratégia de saúde da família. **Texto Contexto Enferm.**, v.12, n.1, p.17-25, 2002.
- SILVA, J. A., DALMASO, A.S.W. O agente comunitário de saúde e suas atribuições: os desafios para os processos de formação de recursos humanos em saúde. **Interface – Comunic, Saúde, Educ.**, p. 75-83, 2002.
- SOUZA, L. G. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação. In: LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. **Avaliação Educacional desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 17-30.
- VALENTE Flávio. Em busca de uma educação nutricional crítica. In: VALENTE F. **Fome e desnutrição: determinantes sociais**. São Paulo: Cortez; 1986.
- VASCONCELOS, E. Educação popular: de uma prática alternativa a uma estratégia de gestão participativa das políticas de saúde. **Rev.Physis**, vol. 14, n. 1, 2004.

APÊNDICES

Apêndice A: Referencial Teórico-metodológico adotado na construção das estratégias em EAN

QUADRO 01 - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO ADOTADO NA CONSTRUÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE EAN NAS COMUNIDADES ESTUDADAS

PRINCÍPIOS E DIRETRIZES PROPOSTOS NO MARCO DE REFERÊNCIA DE EAN PARA POLITICAS PUBLICAS (BRASIL, 2012)	ELABORAÇÃO DAS REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS PELA EQUIPE DE NEPAC/UFBA E NUSAN/UFRB NO CAMPO EM ESTUDO (2012)
<p>Como princípios adotados pelo Marco:</p> <p>Direito Humano à Alimentação Adequada e à Saúde, os princípios doutrinários e organizativos do Sistema Único de Saúde (SUS) e do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Sisan), aos fundamentos do Direito Humano à Alimentação Adequada, Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, somados aos de:</p> <p>Sustentabilidade social, ambiental e econômica</p> <p>Abordagem do sistema alimentar na sua integralidade</p> <p>Resgate e valorização da cultura alimentar local e respeito à diversidade de opiniões e perspectivas considerando a legitimidade dos saberes de diferentes naturezas (cultura, religião, ciência).</p> <p>A comida e o alimento como referências; Valorização da culinária enquanto prática emancipatória e de auto-cuidado dos indivíduos</p> <p>Participação ativa e informada dos sujeitos visando a promoção da autonomia e autodeterminação</p> <p>Educação enquanto processo permanente e gerador de autonomia</p> <p>Diversidade nos cenários de prática</p> <p>Intersetorialidade</p> <p>Planejamento, avaliação e monitoramento das ações.</p>	<p>Princípios teórico-epistemológicos adotados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • CONSTRUÇÃO COLETIVA E NÃO TRANSFERÊNCIA DE TECNOLOGIAS (base no conceito de tecnologias sociais), o qual se articulam equipamentos públicos de saúde, educação e assistência social dentre outros. Objetiva-se que os grupos – profissionais, comunidade e equipe da universidade – estabeleçam interações e busquem coletivamente as soluções para os problemas enfrentados. • Base na sustentabilidade ambiental, inclusão social e direito às diferenças. • A ADOÇÃO DA PERSPECTIVA CRÍTICA DAS CIÊNCIAS DA NUTRIÇÃO: • A ciência da nutrição como uma construção histórica e social e não como algo neutro acabado a ser repassado para participantes contrapondo a normatividade e prescritividade. • Consideração do seu caráter interdisciplinar assumindo as demais áreas do conhecimento como centrais e não apenas a biomedicina, a exemplo das ciências sociais e humanas. • O reconhecimento da comensalidade como objeto de saberes: o comer como um ato ao mesmo tempo biológico e cultural, o seu caráter de socialização e marcador de identidades alimentares contrapondo idéia de uma possível “dieta universal”. • A relação dos sujeitos com o comer e a comida sob a perspectiva histórica, social, econômica e cultural em que se estabelece também na relação entre os sujeitos e a natureza e entre os próprios sujeitos. • Resgate do sabor e do prazer em comer como fundamental para boas práticas alimentares. • Concepção de alimentação saudável como histórica e que deve ser contextualmente construída junto ao grupo estudado e não normativa e prescritiva.
<p>A comunicação compreende o conjunto de processos mediadores da EAN e neste sentido, para ser efetiva, deve ser pautada na:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuta ativa; • Reconhecimento das diferentes formas de saberes e práticas; • Construção partilhada de saberes, práticas, soluções; • Valorização do conhecimento, cultura e patrimônio alimentar; • Comunicação realizada para atender as necessidades reais dos indivíduos e grupos; • Formação de vínculo entre os diferentes sujeitos do processo; • Busca de soluções contextualizadas, • Relações horizontais. 	<p>Quanto aos princípios metodológicos adotados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inspiração no <i>método de alfabetização de Paulo Freire</i> constituindo-se em fases de exploração do universo alimentar dos participantes, elegendo temas geradores para a construção da proposta metodológica – objetivos e conteúdos de alimentação e nutrição de forma compartilhada; e na <i>aprendizagem significativa</i> de David Ausubel na qual considera que a aprendizagem somente é significativa quando o aluno consegue relacionar significativamente a nova informação a ser aprendida com os conhecimentos prévios existentes na sua rede cognitiva. • O ensino das ciências da nutrição e da concepção de alimentação saudável não como memorização de regras de uma ciência pronta e prescritiva e sim a compreensão conceitual e crítica dos conhecimentos trabalhados. • Interação entre os saberes científicos, populares e artísticos no qual os conhecimentos sejam respeitados, compartilhados buscando a valorização da memória e fortalecimento da identidade das comunidades. • Adoção da problematização e da valorização do pensamento divergente que consiste na exploração das possibilidades de respostas para um problema e não em uma única resposta como na prescritividade, exigindo assim o exercício da crítica e da criatividade. • O recurso do diálogo como elemento fundante da atividade educativa considerando-o como um pressuposto ontológico da existência humana, condição essencial para tal e o fundamento do encontro dos sujeitos. • O uso da arte como instrumento educativo –cinema, fotográficas, literárias, dentre outras formas de expressão.

Apêndice B: Planejamento da Formação em Alimentação e Nutrição com os ACS

Programação: Formação em Alimentação e Nutrição			
Turno	Primeiro dia	Segundo dia	Terceiro dia
Matutino	Abertura do Evento	“Preparando o feijão”: estudo do feijão, considerando a dimensão do seu valor nutricional	“O Diálogo: como ampliar esta formação para ações junto à comunidade?”
	Retomada dos pontos discutidos na Fase Exploratória		
	Apresentação dos dados levantados pelo projeto Pró-Saúde II		
Vespertino	A construção do prato: elaboração de um prato considerado representativo do hábito alimentar de Periperi (construção a ser revisitada durante as outras atividades da formação)	“Qual o feijão de hoje?": Composto e recomposto o feijão (discussão pautada nas diferentes preparações culinárias elaboradas com frijão citadas pelos ACS)	Elaboração do Plano de Ação sobre a continuidade do projeto na comunidade: “Conversando sobre Comida”
	“Feijão nosso de cada dia”: produção e comercialização de alimentos;	Atividade permeada pela discussão sobre gosto e refeições em situações especiais (patologias)	
	“Prato de classes”: debate acerca das variações da comensalidade em distintas classes sociais		“O que brotou em mim?” - Avaliação da formação

Apêndice D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE NUTRIÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ALIMENTOS, NUTRIÇÃO E SAÚDE
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ALIMENTAÇÃO E CULTURA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Debora Cruz Porcino, mestranda do Programa de Pós Graduação em Alimentos, Nutrição e Saúde da Universidade Federal da Bahia, venho por meio deste termo convidar o(a) Sr(a) _____ para participar de um grupo de discussão com objetivo de avaliação do curso de formação com os Agentes Comunitários de Saúde do Distrito Sanitário do Subúrbio Ferroviário, o qual você participou. Esta ação faz parte do projeto de pesquisa intitulado **“Segurança Alimentar e Nutricional: construindo Tecnologias Sociais em Educação Alimentar e Nutricional em dois bairros populares das cidades de Salvador e Santo Antônio de Jesus - Bahia”**. O projeto tem como objetivo desenvolver, aplicar e avaliar tecnologias sociais em educação alimentar e nutricional em comunidades periféricas urbanas de dois bairros populares nas cidades de Salvador e Santo Antonio de Jesus com vistas a ampliar a promoção da alimentação saudável, da saúde e da segurança alimentar e nutricional, e foi submetido ao Comitê de Ética da Escola de Nutrição da Universidade Federal da Bahia. Respeitando a resolução 196/96 que regulamenta pesquisa com seres humanos serão preservadas as identidades dos entrevistados.

Não haverá benefícios financeiros, quer seja para mim como pesquisadora ou para os participantes da pesquisa e é possível solicitar desistência na participação da pesquisa em qualquer etapa. Para manter o anonimato, serão utilizados nomes fictícios para referir-se aos informantes. Os resultados da pesquisa serão transformados em uma dissertação e em artigos científicos e/ou capítulos de livros.

Em caso de dúvidas poderei esclarecer através do e-mail: deboracruzporcino@hotmail.com.

Salvador, _____ de 2012

Assinatura do Participante

Debora Cruz Porcino – Pesquisadora

Apêndice E: Roteiro do Grupo Focal

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE NUTRIÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ALIMENTOS, NUTRIÇÃO E SAÚDE
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ALIMENTAÇÃO E CULTURA

PROJETO - Segurança Alimentar e Nutricional: construindo Tecnologias Sociais em Educação Alimentar e Nutricional em dois bairros populares das cidades de Salvador e Santo Antônio de Jesus – Bahia

Roteiro do grupo focal sobre a formação em Alimentação e Nutrição com ACS

Data: 13/12/12

Apresentação da atividade:

Propósito da entrevista, tecer explicações sobre o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e realizar acordos (duração da atividade, uso de gravador e a utilização de material produzido).

Dados de identificação do grupo

Quantidade sexo masculino e feminino

Mediadora:

Reladoras:

► SOBRE A EXPERIÊNCIA:

Avaliação geral

- Antes do início da formação você tinha uma expectativa sobre o curso, que foi modificada (ou não) ao fim deste. Passados 4 meses, como você avalia esta experiência?
- O que você aprendeu neste curso modificou a sua prática profissional (valorizar as micro-mudanças)?

Em relação ao conteúdo

- Em relação ao conteúdo, como você avalia este curso?
- Quais os temas mais marcantes?

Em relação à metodologia

- Como avalia a forma de abordagem deste curso (em relação ao conteúdo, relação entre grupo mediador e participante, materiais usados e que serão produzidos).
- Como essa abordagem se aproxima e se distancia da abordagem de outros cursos.
- O que foi mais marcante nessa experiência?

Apêndice F: Projeto de Formação Alimentação e Nutrição com ACS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE NUTRIÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ALIMENTAÇÃO E
CULTURA – NEPAC**

**EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL: PROJETO
DE FORMAÇÃO COM AGENTES COMUNITÁRIOS DE
SAÚDE**

Salvador, 2013

I - APRESENTAÇÃO

O presente projeto faz parte de uma construção coletiva entre a equipe do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alimentação e Cultura (NEPAC) da Escola de Nutrição da Universidade Federal da Bahia (ENUFBA), do Programa de Educação Tutorial (PET-Nutrição) e do Distrito Sanitário do Subúrbio Ferroviário da Cidade de Salvador - Bahia. Este estudo integra um projeto maior intitulado “Segurança Alimentar e Nutricional: Construindo Tecnologias Sociais em Educação Alimentar e Nutricional em dois bairros populares das cidades de Salvador e Santo Antônio de Jesus – Bahia”.

Os princípios teórico-metodológicos adotados fazem interface entre as ciências sociais, educação e nutrição, valorizando a participação social e o diálogo entre os saberes populares e técnico-científicos. O escopo dessa proposta é levar os sujeitos a pensarem sobre a sua relação com a comida, a partir das raízes históricas sobre os seus hábitos e práticas alimentares desenvolvidas, sobre suas experiências e os determinantes de situações de insegurança alimentar no âmbito dos territórios e os modos de seu enfrentamento no cotidiano. Pretende-se ainda produzir análises acerca das potencialidades, os alcances e os limites de tecnologias de sociais de Educação Alimentar e Nutricional desenvolvidas com diferentes atores sociais. A avaliação da experiência iniciou-se durante todo o processo e continua sendo desenvolvida em mais três períodos (6, 12, 18 meses) após a formação. Para tanto, o estudo se baseará em três perspectivas teórico metodológicas: a pesquisa de intervenção, os estudos etnográficos e a avaliação por triangulação de informações.

II- INTRODUÇÃO

O ato de alimentar-se representa um comportamento biológico-nutricional, por se tratar de ação necessária aos processos vitais. Todavia, este ato também faz parte de um processo adaptativo empregado pelos seres humanos e que varia de acordo com sua existência e suas relações no tempo e no espaço. A trajetória alimentar de cada indivíduo inicia-se com o aleitamento materno e expande-se para um grande número de alimentos, preparações, preferências e rituais relacionados à alimentação (ROZIN, 1998).

A alimentação é um tema complexo, a partir do qual – com grande contribuição das ciências para o estudo da relação do homem e o alimento, especialmente as ciências sociais, pode-se afirmar que o modo como o homem obtém, prepara e consome seus alimentos oferece uma gama de informações sobre o funcionamento de uma sociedade (CONTRERAS, 1993).

A formação clássica dos profissionais de saúde tende a desconsiderar esta complexidade que o ato de comer, fazendo-os reproduzir um discurso reducionista e moralista ao considerar o paciente como único responsável pela mudança dos seus hábitos. Por isso, para propor uma intervenção nutricional é necessário entender também sobre condições sociais, valores culturais e todas as outras formas de se conhecer o cotidiano alimentar dos indivíduos (FREITAS, 2008).

Os sujeitos dessa pesquisa são os Agentes Comunitários de Saúde (ACS), profissionais que representam um elo de comunicação entre os serviços de saúde e a comunidade, e que possuem, dentre outras, as funções de: levar à população informações capazes de promover o trabalho em equipe; visita domiciliar; planejamento das ações de saúde; promoção da saúde; prevenção e monitoramento de situações de risco e do meio ambiente; prevenção e monitoramento de grupos específicos; prevenção e monitoramento das doenças prevalentes; acompanhamento e avaliação das ações de saúde (BRASIL, 1999).

As atribuições profissionais destes é embasada em treinamentos destinados à grupos específicos e muito associadas às campanhas governamentais periódicas, focadas em temas como aleitamento materno e suplementação infantil. Campanhas estas, que apresentam uma concepção de cuidado fragmentada, tal quais as informações presentes nos manuais técnicos, onde os dados aparecem subdivididos em enfermidades específicas e ciclos de vida, reduzindo o enfoque no cuidado integral, já que apesar das peculiaridades de cada indivíduo, o atendimento é feito à nível familiar. As visitas

domiciliares são o momento de troca desta gama de informações relacionadas à saúde, incluindo a tentativa de promoção da alimentação saudável. Estas orientações são baseadas em informações difusas resultantes da cacofonia que envolve o tema. Assim, o diálogo, importante ferramenta deste labor, apresenta conflitos entre os saberes populares e científicos. As tentativas cotidianas de lidar com as adversidades revelam hiato existente entre a atuação profissional e a formação técnica. Justifica-se assim, a importância de uma construção coletiva de metodologias educativas, que considerem o contexto sociocultural em que o indivíduo está inserido.

De acordo com Santos (2005) é crescente a importância da Educação Alimentar e Nutricional (EAN) no contexto da promoção da saúde e da alimentação saudável, considerando esta como uma estratégia fundamental para enfrentar os novos desafios no campo da saúde, Alimentação e Nutrição e da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN). Entretanto, a autora enfatiza este déficit de referências sobre o arcabouço teórico, metodológico e operacional tanto na literatura acadêmica como nos documentos referência que norteiam as políticas públicas no campo. Ou seja, ela anuncia que, paradoxalmente, “a Educação Alimentar e Nutricional está em todos os lugares e, ao mesmo tempo, em lugar nenhum”.

O Marco de Referência em Educação Alimentar e Nutricional, lançado no ano de 2012, reafirma a importância da EAN neste contexto, entretanto, enfatiza o incipiente arcabouço teórico, metodológico e operacional no campo. Assim, incentiva-se o desenvolvimento de ações/práticas respaldadas por princípios norteadores, tais como o resgate e valorização da cultura alimentar e dos diversos saberes, a participação ativa dos sujeitos visando promoção da autonomia e autodeterminação, práticas educativas problematizadoras e geradoras de autonomia, o desenvolvimento de ações intersetoriais e que abriguem atividades de planejamento, avaliação e monitoramento (BRASIL, 2012). O Marco reconhece que o campo da EAN carece de estudos acerca dos fundamentos teórico-metodológicos e operacionais que visem à construção de estratégias inovadoras. Os discursos em torno das práticas desenvolvidas assumem uma perspectiva da educação popular, cunhada no pensamento de Paulo Freire, com ênfase na dialogicidade e na autonomia do sujeito contrapondo os métodos tradicionais baseados nas técnicas expositivas (BRASIL, 2012). Todavia, estudos mostram que os discursos não correspondem às práticas desenvolvidas.

III - OBJETIVOS DO PROJETO

- OBJETIVO GERAL

Desenvolver e avaliar estratégias de Educação Alimentar e Nutricional desenvolvidas com os Agentes Comunitários de Saúde com base nos princípios teórico-metodológicos do Marco de Referência da EAN para as Políticas Públicas na comunidade de Periperi.

- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar os processos, relações e dinâmicas das experiências de EAN desenvolvidas nas comunidades em estudo;
- Identificar as mudanças nos conhecimentos, atitudes e comportamentos dos sujeitos envolvidos nas experiências de EAN a partir das suas próprias narrativas: pesquisadores e comunidades a curto e médio prazo
- Identificar a efetividade das práticas educativas desenvolvidas junto aos sujeitos participantes - a comunidade e os pesquisadores.
- Investigar as possibilidades e limites no processo de construção, implantação e avaliação das estratégias em EAN

IV - METODOLOGIA

Entre abril e julho de 2012, a equipe do NEPAC reuniu-se semanalmente para a elaboração do projeto de intervenção. A ação foi desenhada tomando como referência o método de alfabetização para adultos proposto por Paulo Freire constituindo-se em fases de exploração do universo alimentar dos participantes, elegendo temas geradores para a construção da proposta metodológica – objetivos e conteúdos de alimentação e nutrição de forma compartilhada; e na *aprendizagem significativa* de David Ausubel (Moreira, 1990) na qual considera que a aprendizagem somente é significativa quando o aluno consegue relacionar significativamente a nova informação a ser aprendida com os conhecimentos prévios existentes na sua rede cognitiva.

Fase Exploratória

A primeira etapa do projeto, denominada de fase exploratória, teve uma carga horária de 8h. Neste momento, foram desenvolvidas atividades que permitissem conhecer a realidade de trabalho destes trabalhadores, o papel do tema Alimentação e Nutrição em sua prática profissional e quais os principais temas para a elaboração da etapa seguinte, a Fase de Formação.

As informações levantadas serviram de base para desenho de uma proposta que respeitasse o contexto sociocultural destes indivíduos. Assim, o feijão foi eleito como palavra geradora, por ser um alimento representativo do hábito alimentar desta comunidade.

Fase de Formação

Esta fase ocorreu em três dias consecutivos totalizando uma carga horária de 24h, aplicando uma metodologia de EAN pautada nos seguintes princípios metodológicos:

- O ensino das ciências da nutrição e da concepção de alimentação saudável não como memorização de regras de uma ciência pronta e prescritiva e sim a compreensão conceitual e crítica dos conhecimentos trabalhados.
- Interação entres os saberes científicos, populares e artísticos no qual os conhecimentos sejam respeitados, compartilhados buscando a valorização da memória e fortalecimento da identidade das comunidades.
- Adoção da problematização e da valorização do pensamento divergente que consiste na exploração das possibilidades de respostas para um problema e não em uma

única solução como ocorre na prescritividade, exigindo assim o exercício da criticidade e da criatividade.

- Processos de ensino-aprendizagem não apenas nos conhecimentos e nos aspectos comportamentais mas também nos atitudinais, afetivos e sensoriais.
- O recurso do diálogo como elemento fundante da atividade educativa considerando-o como um pressuposto ontológico da existência humana, condição essencial para tal e o fundamento do encontro dos sujeitos.
- O uso da arte como instrumento educativo – produções cinematográficas, fotográficas, literárias, dentre outras formas de expressão.
- Permeando todo esse processo, estavam as discussões sobre gosto e prazer que envolvem o ato de comer, aceitando este como um ato cultural e seu papel socializador, além do estudo das patologias proporcionadas por excesso ou carência do consumo de nutrientes presentes no feijão e nas diferentes formas de se preparar a feijoada. Há também a intenção de se inverter o modo de pensar a nutrição imposta no universo acadêmico partindo dos nutrientes até chegar ao alimento. Iniciar o estudo a partir das refeições até chegar aos nutrientes e suas funções faz com que este estudo acompanhe a sequência natural de ingestão de alimentos, digestão e absorção de nutrientes.

Avaliação da atividade

A avaliação da intervenção iniciou-se concomitantemente a aplicação da metodologia e está sendo aprofundada neste período pós- formação através da análise entrevistas realizadas com os ACS nos períodos de 03, 06 e 12 meses após este evento. Também serão consideradas as análises das experiências relatadas em forma de diários de campo, fotografias e vídeos produzidos durante a formação. Esta formação terá ainda como resultado, a elaboração de um material didático sobre Alimentação e Nutrição, que assim como a proposta de metodologia educativa aqui explanada, terá o diferencial de ser elaborado ao fim da formação, à partir das discussões geradas durante a formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas. Disponível em: http://fs.unb.br/opsan/consulta-publica/pdf/Marco_referencia_Textocompleto.pdf. Acesso em 19 de fev. de 2013.

BRASIL, Ministério da Saúde. Coordenação Geral de Desenvolvimento de Recursos Humanos para o SUS/ SPS/MS. Coordenação de Atenção Básica/SAS/MS. **Diretrizes para elaboração de programas de qualificação e requalificação dos Agentes Comunitários de Saúde**. Brasília, 1999.

CONTRERAS, L. C. **História da alimentação no Brasil**. São Paulo: Copanhia Editora Nacional, 1967.

ROZIN, P. **Social and moral aspects of food and eating**. In: Towards a psychology of choice. Bruxelas: Institut Danone, 1998. Cap. 8, p. 219 – 232.

FREITAS, M. C. S. Educação Alimentar e Nutricional: algumas considerações sobre o discurso. In: FREITAS, M. C. S.; FONTES, G. A. V.; OLIVEIRA, N. **Escritas e narrativas sobre alimentação e cultura**. Salvador: Edufba, 2008. p. 305-311.

SANTOS, Ligia Amparo da Silva. Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. **Rev Nutr.**; v. 18, n. 5, 2005.

MOREIRA, M. A.. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília; 1999.