III.
LUCIANO ANTONIO PRATES JUNQUEIRA

MUDANÇAS DE PRÁTICAS DE SAÚDE DA FAMÍLIA:
A MEDIAÇÃO DO ESCOLAR

Trabalho apresentado à Faculdade de Saúde Pública da
Universidade de São Paulo para a obtenção do grau de
Mestre em Saúde Pública.

BIBLIOTECARIA
FACULDADE DE SAÚDE PÚBLICA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
S P - 8

São Paulo, 1978.

RESUMO

O presente estudo analisa os resultados de uma pesquisa realizada em duas escolas de 1º grau, visando identificar os fatores que interferem na mediação do escolar na mudança de práticas alimentares da família, uma vez que a mensagem transmitida pode não corresponder ao cotidiano da criança e, portanto, da família.

Foi analisada a mudança de conhecimentos dos escolares antes e depois de um programa de educação nutricional que enfatizava o consumo de leite, ovos e coração, considerando as condições que determinaram o aproveitamento diferenciado dos alunos.

A seguir, foi constatado em que medida o escolar transmitiu para a família as informações recebidas e o significado que estas assumiram no seu universo conceitual.

As práticas alimentares foram analisadas considerando-se os motivos que determinaram o consumo do leite, ovos e coração. Observou-se mudanças nas justificativas do consumo e mesmo nas práticas referentes ao coração, entre as famílias das camadas sociais inferiores. Ao nível do discurso, entretanto, as mães não atribuíram aquelas mudanças ao escolar.

ÍNDICE

	página
I - INTRODUÇÃO	1
II - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	9
III - METODOLOGIA	30
IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO	45
4.1. Conhecimentos dos Escolares	46
4.2. Conhecimentos Adquiridos pe la Família	55
4.3. Práticas Alimentares da Famí lia	66
V - CONCLUSÕES	80
VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
"SUMMARY"	91
ANEXOS	92

I. INTRODUÇÃO

I - INTRODUÇÃO

Ao abordar a mediação do escolar na mudança de práticas de saúde da família é necessário que se compreenda o papel da escola, vista como uma das instâncias de socialização da criança. A escola vem se constituindo em objeto de estudo de diversos autores cuja linha de preocupações prende-se principalmente aos efeitos não cognitivos da escolarização (25). O objetivo básico não é apenas o de visualizar a escola como uma agência de mudanças de conhecimentos, atitudes e práticas dos sujeitos, mas também os fatores sociais de terminantes da escolarização (40). O foco de análise desloca-se do entendimento das variáveis intra-escolares (da escola pela escola, desligada do seu contexto social) para o das variáveis extra-escolares, situando esta instituição como reprodutora dos valores da sociedade vigente.

Dentro desta perspectiva, portanto, a escola é considerada em suas conexões com a sociedade. Isto se justifica, uma vez que a transmissão de conhecimentos, habilidades e atitudes não ocorre de forma neutra como pretendem alguns educadores, mas através da inculcação de valores próprios de determinados grupos sociais (1). Esses valores refletem uma visão de mundo que determina uma maneira de perceber e interpretar a realidade. Assim, a ação pedagógica, segundo Bourdieu, implica em um trabalho permanente de inculcação para produzir um habitus que resulta da interiorização de princípios perpetuados na práticas (5).

Neste sentido, cabe à escola o papel de fornecer conhecimentos para a prática cotidiana, segundo valores e normas de grupos sociais específicos. Como esses valores transmitidos nem sempre são comuns a todos os grupos sociais, para alguns sua interiorização significa uma nova prática, alheia a sua experiência.

Assim, se a escola tem como objetivo transmitir conhecimentos e habilidades próprios a determinada classe, os alunos não estão igualmente capacitados no que se refere à percepção daquilo que lhes é proposto. O sentido daquilo que aprendeu ou não o fez, apenas é explicitado pela referência a sua situação de classe que define os contornos e a importância do que lhe foi ensinado (36).

Desta forma, não é possível explicar o êxito escolar somente a partir da capacidade individual do aluno, considerando apenas sua trajetória pessoal. A relação da criança com a escola é mediatizada pela família, ou seja, a ação da escola não ocorre de maneira autônoma e isolada, mas na dependência daquilo que já foi experimentado na família. Então, não é válido tratar de trajetórias individuais sem considerar o capital cultural, a família de origem e os hábitos já incorporados (16).

A escola enquanto "força formadora de habitus propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência... uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação aos quais se pode dar o nome de habitus cultivado" (6). E este habitus cultivado não é adquiri

do da mesma maneira por todos os alunos independentemente de sua origem. Os conteúdos internalizados são estruturados a partir da situação social vivenciada por cada grupo social. Neste sentido pode-se dizer que a escola, enquanto transmite conhecimentos, habilidades e práticas, não é capaz de inculcá-las da mesma forma em todos os seus alunos, porque nem todos participam da mesma classe ou fração de classe.

Assim, os valores da sociedade vigente transmitidos pela escola encontram-se, na sua maioria, no universo conceitual da criança e portanto da família, mas reinterpretados segundo a sua situação de classe. Por isto se diz que o saber transmitido pela escola, sendo próprio a certas categorias sociais, não atinge da mesma maneira todos os alunos, uma vez que estes trazem consigo todas as determinações vivenciadas por seu grupo social.

Certas formas de estruturação dos conteúdos internalizados pelo escolar "são geradas a partir da vivência, historicamente dada dentro de cada grupo social, das mesmas condições objetivas de existência"(41). Nesta linha, a escola pode colocar, para determinadas crianças, fragmentos de um ûniverso distante de sua experiência doméstica, dificultando seu processamento.

Além do mais, a própria linguagem em que é transmitida a mensagem pode não coincidir com aquela do grupo que a recebe. A linguagem nem sempre é valorizada da mesma maneira, pois para certas categorias sociais a ênfase não é dada ao aspecto cognitivo, mas às emoções que encerra um simbolismo

concreto, descritivo e visual. A linguagem expressa uma contradição, pois ela não é única e uniforme, mas possui conotações diversas para os grupos sociais, que não vivenciam a mesma situação de classe.

Assim, o que é aprendido por uma criança de determinada categoria social não possui o mesmo significado para aquelas de outras categorias sociais, pois as percepções são diferentes na situação de aprendizagem; a linguagem que utilizam (3) e o próprio universo conceitual não são os mesmos.

Nesta perspectiva, as mudanças que ocorrem dentro de cada classe social tem um ritmo próprio, em função da distância que a separa do emissor da mensagem; para integração das inovações transmitidas ao sistema de valores e de conhecimentos próprios a cada classe social é necessário, por parte dos sujeitos sociais, uma reinterpretação e reinvenção tanto mais difícil quanto mais baixo estiver na escala social (4). Por isto a escola, na sua função de transmitir conhecimentos, habilidades e práticas, pode não atingir indistintamente todos os escolares, pois nem todos possuem a mesma linguagem, os mesmos valores e as mesmas práticas, uma vez que vivenciam diferentes condições de existência.

Isto assume características mais marcantes quando se trata da saúde, onde nem sempre as práticas sugeridas são coincidentes com aquelas vivenciadas por todas as categorias sociais.

A questão, no entanto, é saber se ao sugerir ao escolar novos conhecimentos e práticas de saúde ele as assimila e as transmite à família, uma vez que neste campo a prática pro

posta só ganha significado no grupo familiar (29). Ou seja, o aluno não é capaz de mudar suas práticas alimentares independente dos hábitos da família, que também são determinados pela sua situação de classe.

Esta colocação permite levantar a possibilidade da mediação da criança para mudar práticas de saúde da família a partir de seu aprendizado escolar. Isto tem constituído uma das preocupações básicas dos profissionais de saúde, segundo os quais o escolar pode constituir um meio eficaz para a introdução de conhecimentos e práticas de saúde na família.

Esta visão situa-se entre aquelas que vêem na escola um meio de modificar os grupos familiares através da educação dos filhos, enquanto "levam para casa costumes e hábitos de disciplina, pontualidade, limpeza, moralidade, muitas vezes inexistência no lar" (31).

No entanto, estes ideais de ordem, moralidade e limpeza não encontram (4) sua força apenas no saber erudito e na sua inexistência no lar, pois mesmo para as crianças eles só parecem adquirir significado quando referidos ao seu cotidiano, a suas condições objetivas de existência. Nesta mesma perspectiva é que se pode situar a educação em saúde na escola concebida como "aquisição de conhecimentos e formação de atitudes e valores que levem o escolar a um comportamento que resulta em benefício de sua saúde e da saúde dos outros; preocupa-se também em estimular a criança para aprender a tomar decisões com base no conhecimento científico" (33).

Assim, a educação em saúde na escola pode estar veiculando conhecimentos, atitudes e práticas, que o escolar não consiga captar na sua totalidade, porque distante de seu universo, de sua situação social. Diante disto a mensagem da escola não será assimilada pelo aluno e, portanto, não será transmitida para a família.

Portanto, o problema é saber em que medida e em que condições o escolar pode constituir um fator de mediação entre a escola e a família, na transmissão de práticas de saúde. Se para determinadas categorias sociais existe uma defasagem entre o que é proposto pelo sistema formal de educação e o universo de experiências e valores destas categorias, a questão é saber como seria possível esta mediação. No entanto, apesar desta defasagem, a influência da escola sobre a família pela mediação do escolar pode ocorrer quando a mensagem transmitida integra-se no cotidiano da criança e ganha um significado coerente com sua situação de classe.

Mesmo que as práticas propostas e suas justificativas não sejam percebidas pelo escolar, na sua totalidade, porque limitado pelo seu universo conceitual, ele pode captar elementos destas práticas de saúde, que constituam uma resposta imediata às necessidades vivenciadas nas suas condições concretas de existência.

Outros fatores podem intervir nesta mediação como por exemplo, o papel que a criança ocupa na família, ou seja, se ela é chamada a participar de certas decisões, ter opinião própria ou mesmo exprimi-la. Mas também aqui, o que vai determinar esta situação familiar em última instância são as

relações de classe vivenciadas pela família.

Nesta Dissertação, portanto, o que se pretende é verificar em que condições esta mediação é possível. A análise será feita a partir dos dados de uma Pesquisa (35), cujos resultados demonstraram que, apesar da mudança de conhecimentos dos escolares, a partir de um programa de educação nutricional, eles não ocasionaram alterações nos conhecimentos das mães e conseqüentemente nas práticas alimentares da família (35).

Neste trabalho, por outro lado, procurar-se-á verificar em que medida os fatores que interferem na mediação da criança não estão na dependência da situação social da família, que determina sua relação com a escola e com a própria família. Assim, o objetivo é discutir os resultados da Pesquisa a partir de um referencial teórico que situa a escola como veiculando conhecimentos e práticas próprias a determinadas categorias sociais; e dentro deste contexto a própria educação em saúde, enquanto transmite práticas alimentares desejáveis para o escolar e, através dele, à sua família.

II. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

II - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A questão da mediação do escolar na transmissão de conhecimentos e práticas aprendidas na escola não constitui uma preocupação direta dos estudiosos da educação. No entanto, as diversas abordagens dos estudos sobre o rendimento escolar ou mesmo sobre o próprio trabalho educativo contribuem para que se possa situar de maneira adequada o significado e a exata dimensão que assume o escolar na mediação escola-família.

Na área da Educação em Saúde, várias são as pesquisas levadas a efeito para medir o êxito dos programas educativos realizados não apenas através da educação formal, como também da informal. A preocupação primeira de alguns destes estudos (12, 27, 39) é a de procurar detectar entre as variáveis da escola aquelas que são responsáveis pelo êxito do trabalho educativo. Neste sentido, são privilegiadas algumas variáveis como a existência de um programa, a relação professor-aluno, métodos educativos utilizados, idade, sexo, status sócio-econômico, dentre outras, que são tomadas isoladamente ou em conjunto para explicar o rendimento escolar.

A ênfase no treinamento do professor tem constituído uma das preocupações centrais na condução dos programas do ensino de saúde. Assim, a pesquisa realizada por Wantz e Dushaw (44) que procurou determinar o efeito do ensino de saúde, em escolas distritais, concluiu pelo aumento significativo de conhecimentos nas áreas onde foi desenvolvido

utilizando-se professores treinados. Apesar de os resultados indicarem o êxito escolar a partir deste procedimento, ele não constituiu o único fator explicativo, pois estes autores, como outros (37, 39), revelam a existência de outros fatores que interferem no processo de aprendizagem.

Wantz e Dushaw perceberam que os alunos mostraram-se mais interessados em relação a alguns tópicos (crescimento e desenvolvimento; saúde mental e emocional e o uso de drogas) do que em relação a outros (nutrição e saúde da família). Apesar de os autores atribuírem este interesse ao fato de aquelas áreas não constarem do currículo, pode-se indagar se as causas desses interesses específicos não se prendem ao fato desses assuntos estarem mais próximos da realidade concreta do escolar, atendendo a uma curiosidade inerente ao próprio comportamento do jovem.

Já outra pesquisa, a de Hardt (27), que abordou a mudança de atitudes em relação à saúde da boca, verifica que não é só o treinamento do professor que ocasiona melhor rendimento, mas sim o desconhecimento por parte dos alunos do assunto em pauta.

Não resta dúvida que o fato de o professor possuir informações mais abrangentes sobre o tema e saber tratar com habilidade o conteúdo proposto, auxilia-lo-á a transmitir ao aluno de forma mais dinâmica aquilo que ele deve reter. A expectativa do aluno é a de adquirir conhecimentos específicos que serão posteriormente avaliados. Entretanto, como já foi observado, não é apenas a relação aluno-profes -

sor que define o êxito, mas também o significado que assume para a criança aquilo que lhe é ensinado.

Nessa perspectiva, situam-se outros estudos que apontam não apenas a qualidade do professor como responsável pelo rendimento como também a própria situação social vivenciada pela criança. Assim, Holt (27) verificou que fatores extra-escolares interferem nos conhecimentos dos alunos sobre nutrição e nível de saúde, tais como: ocupação do pai, escolaridade do pai e da mãe, condições de higiene do lar. Neste caso, não se está lidando apenas ao nível do conhecimento, mas da prática do aluno, que não se realiza apenas na escola, mas sobretudo na família.

Assim, o que se pode levantar é em que medida os conhecimentos transmitidos pela escola são capazes de determinar a adoção de práticas por parte do aluno. Seus conhecimentos sobre saúde estão associados à realidade familiar à questão de seus valores e práticas, o problema é de se saber se aquilo que é proposto encontra correspondência na família.

Gochman (22) conclui em estudo realizado sobre a saúde bucal que não adianta querer tratá-la isoladamente da saúde como um todo. As pessoas possuem concepções a respeito da saúde que abrangem a saúde bucal. Os ensinamentos concernentes à saúde da boca despertarão resistência se não se considerar a saúde no seu conjunto. Isto porque a realidade de somente pode ser entendida se considerada em sua totalidade. Neste sentido, quando se fala em resistência não se

pode visualizá-la como algo que impede a mudança, mas como algo que decorre da própria percepção do grupo de seu universo conceitual, que é por sua vez determinado pela sua situação social. Daí a importância ao se propor uma mudança a partir da realidade daqueles que serão, não objetos mas sujeitos do processo.

Nesta perspectiva deve ser abordada também a educação informal. Não basta verificar os valores e práticas que devem ser transmitidas, desconhecendo a realidade na qual estão inseridos os sujeitos do processo.

É esta dimensão que pode ser observada no trabalho de Larimore e Pacheco (28) no qual se pretendeu utilizar pessoas da comunidade na educação nutricional das famílias. Verificou-se que o trabalho só teve êxito quando as pessoas treinadas da comunidade atuaram junto às famílias. Falando a mesma linguagem da população, dirigiam-se às residências para ensinar às famílias como melhorar sua dieta dentro de suas possibilidades econômicas. Apesar dos autores atribuírem o êxito do trabalho também à utilização de um método de educação pessoal, parece que a participação de agentes da mesma situação social que a população deu uma nova dimensão ao trabalho.

Neste sentido, o que houve foi a transmissão de conhecimentos, não a partir de uma percepção ideal daquilo que deve ser uma dieta alimentar, mas adequada não só à realidade daqueles que se pretende atingir, como também às suas possibilidades concretas. A saúde é uma necessidade, mas assume dimensões diversas para cada categoria social. Quan

do se considera a eficácia do trabalho educativo nesta área, ele só se explica quando se considera toda uma gama de fatores que interferem neste processo.

Assim, a preocupação em determinar o que leva um trabalho educativo ao êxito não se esgota apenas pela consideração do professor (treinado ou não), da existência de um programa, dos métodos utilizados, da idade, sexo, pois o êxito escolar não se explica em função destas variáveis tomadas isoladamente. É isto que parece indicar o estudo experimental de Ogionwo (39) sobre métodos e mudança de atitude onde se observa que a promoção da saúde ocorre de forma mais eficaz quando se envolve a comunidade. Contudo, afirma o autor que, independentemente do método educativo utilizado, a mudança está associada a fatores referentes ao indivíduo, como idade, sexo e status sócio-econômico, bem como ao meio em que viveu e às vantagens e desvantagens das medidas recomendadas.

É importante salientar que a educação é um processo complexo e que não se dá independente do contexto social, dos valores e das necessidades dos indivíduos e do sentido que assume a mensagem transmitida. Batista (2), a partir de um programa de educação nutricional realizado com mães de baixa condição sócio-econômica, verificou que de 45 mães que iniciaram o programa apenas 15 chegaram até o fim (duração: 4 meses). As desistências ocorreram pela impossibilidade de as mães comparecerem semanalmente ao Centro, pois apesar do programa envolver também a criança, elas tinham famílias numerosas, aumentando sua responsabilidade em casa. Além

disto, as mães não viam grande utilidade nos ensinamentos sobre a alimentação, porque o grande problema era a impossibilidade econômica de colocá-los em prática. Assim, o sentido do que as mães aprenderam ou deixaram de aprender só se explicita em relação às suas condições de vida, que definem a importância do que lhes foi ensinado. Aqui, o êxito do programa não se prendeu a um único aspecto, mas a uma complexidade de fatores relacionados à própria situação social que dá o significado dos ensinamentos.

Apesar da mãe ter sido atingida, isto é, ter recebido mensagem sobre as práticas desejáveis de saúde, existia uma impossibilidade maior, presente no seu cotidiano. Quando se pensa na mediação do escolar, esta situação assume contornos intransponíveis, pois mesmo que ele consiga ter rendimento na escola, não conseguirá por em prática aquilo que lhe foi transmitido, porque não há correspondência entre o mundo e sua realidade familiar.

Portanto, o fato da criança ter apresentado um aproveitamento escolar muito bom no conhecimento da saúde, isto não significa, necessariamente, que estes conhecimentos se transformem em uma prática. O experimento realizado por Cosper (12) em uma escola, para desenvolver, ensinar e avaliar a efetividade de um programa de educação enfatizando o controle de peso, para estudantes da 5^a. série com problema de obesidade, revela esta defasagem. O programa pretendia mostrar a importância da nutrição e que a obesidade poderia ser controlada sem prejudicar ou reduzir a ingestão quantitativa de alimentos, desde que se utilizasse uma dieta ade

quada. As unidades do programa enfatizavam a importância da seleção dos alimentos para compor uma dieta balanceada com uma quantidade reduzida de calorias que permitisse um controle adequado do peso. Conclui-se que houve alteração nos conhecimentos dos escolares, mas não se observou a correspondente mudança nas práticas alimentares.

É interessante observar que neste estudo, onde se propõe a mudança da criança não se considerou os aspectos psicológicos desta situação ou mesmo as práticas da família, como se a decisão de mudar dependesse apenas dela. Nesta perspectiva, a contribuição de Lewin (29) é importante quando analisa "porque as pessoas comem o que comem". Mostrando que a questão é complexa porque envolve aspectos culturais e psicológicos, bem como a disponibilidade do alimento e as próprias condições econômicas. "Quando os alimentos vêm à mesa deve-se saber quantos canais existem para a determinação da família ou grupo. Para compreender as mudanças quando certos canais são bloqueados, deve-se saber que novos canais se abrem ou em que canal antigo o tráfego aumentou" (29). Nesta perspectiva ele introduz a idéia do porteiro (responsável ou responsáveis pela seleção dos alimentos) para determinar quais os alimentos que entram no canal. Se é a dona de casa o porteiro, quando se pensa em mudança, deve-se partir de seu comportamento e atitudes na própria situação de compra. É claro que não são apenas estes os fatores determinantes pois a psicologia do porteiro inclui uma grande variedade de elementos que o autor classifica em: pertencentes a estrutura cognitiva, isto é o que as pessoas

pensam e falam sobre o alimento; e relativos à sua motivação, isto é, ao sistema de valores que determina a escolha de alimentos.

Neste sentido, a mudança de práticas alimentares não se dá apenas no nível cognitivo do escolar, pois a mudança não está na dependência de sua decisão. O que pode ocorrer é ela ser capaz de levar este conhecimento, no caso à mãe, e a mensagem recebida ser transformada em uma nova prática.

Contudo, esta mensagem tem de ganhar sentido primeiro para o próprio escolar, pois aquilo que aprendeu na escola não tem necessariamente correspondência no seu cotidiano. Ele pode reproduzir o discurso do professor sem que isto reverta em uma prática, porque defasado dos valores da família.

O êxito do trabalho educativo, portanto, não se explica apenas em função das variáveis intra-escolares, pois sendo um processo de mudança ele vem acompanhado das condições envolvidas na própria mudança. Ele não é uma realidade que se auto-explica mas uma dimensão dos processos sociais globais. Assim, não é apenas um aspecto da realidade que determina o êxito do trabalho escolar, mas sim uma rede de relações que condiciona a própria situação de aprendizagem.

Quando a escola, através do professor, transmite a mensagem para a criança, ela não é recebida sempre da mesma maneira, por não possuir um significado universal. Nesta direção é que se pode situar a eficácia do trabalho pedagógico realizado pela escola, pois na sua tarefa de inculcar hábitos, atitudes e práticas ela não pode deixar de considerar as condições concretas de existência do escolar, que

também determinam sua trajetória. A criança, ao entrar na escola, traz consigo uma experiência doméstica que, dependendo do grupo social a que pertence, vivencia práticas diversas daquelas veiculadas, impossibilitando-a, muitas vezes, ao próprio processamento das informações recebidas.

As informações fornecidas pela professora não são processadas da mesma maneira, por todos os educandos, pois sua situação social determina, segundo Bernstein (3) maneiras diversas de designar o mesmo objeto. A partir de pesquisas realizadas, este autor constroi dois tipos de linguagem, uma pública caracterizada como própria à classe operária, e constituída por comandos curtos, afirmações e questões simples. O simbolismo é descritivo, concreto e visual tendendo a limitar a expressão verbal do sentimento. Exprime-se por meios não verbais. O outro tipo de linguagem é o formal, utilizado por indivíduos de classe média. É rico em qualificações pessoais e individuais, sua forma implica conjuntos de operações lógicas avançadas. O sentimento é expresso pelo arranjo sutil de palavras e conexões entre sentenças. Os meios não verbais apesar de importantes, desempenham papel secundário.

As diferenças que o autor atribui às duas linguagens advêm do fato da criança de classe média ser socializada numa estrutura articulada formalmente. A criança cresce numa estrutura ordenada e racional na qual sua experiência total é organizada desde a tenra idade. Aprende a responder expressões da linguagem formal e da pública. Já a criança da classe baixa só aprende a responder a um tipo de linguagem

porque não tem o domínio verbal estruturado. A criança vive no que se poderia chamar o mundo da certeza sensível, isto é, aquele do agora, onde o tempo social e o individual são reduzidos ao presente.

As diferenças da linguagem são uma função da estrutura social e têm consequências nos comportamentos em relação à escola, uma vez que esta é fundada mais sobre a aprendizagem e a mestria de linguagem erudita, do que sobre a observação de regras específicas.

Nesta linha, a escola para a criança de classe média é um recurso a mais, criando um quadro de referência ao qual ela pode responder, aceitar e explorar. O mesmo não ocorre com a criança da classe trabalhadora, pois utiliza apenas a linguagem pública. O comportamento expressivo e a resposta que o acompanha, sendo imediata, pode ser mal interpretada pelo professor. A diferenciação cognitiva e emocional é menos desenvolvida. Ela nasce num mundo onde as qualificações pessoais são não verbais, por isto não é capaz de estabelecer relações entre os eventos.

Portanto, as crianças de classe "baixa" encontrarão dificuldades diferentes das crianças de classe média. O que é aprendido pela criança de classe média terá para ela um significado diferente do que tem para aquelas de classe baixa, porque as percepções são diferentes na situação de aprendizagem. A criança da classe trabalhadora prefere respostas cognitivas descritivas imediatas, portanto, sua atenção será breve e difícil de se manter. Interessa-se pelo presente e a sua situação social oferece pequeno apoio e pouco incentiu

vo, o que não ocorre com as crianças da outra classe.

Num enfoque sócio-linguístico coloca-se o papel da socialização da criança na família como determinante do aproveitamento escolar. A situação de classe que vivencia a família já determina para a criança o seu lugar no processo de escolarização. Portadoras de um código restrito, de uma linguagem pública restrita ao nível das respostas imediatas, para crianças de classe baixa a entrada na escola significa assimilar um novo código, o elaborado. A transformação pela escola do código socio-linguístico restrito para o elaborado não é apenas o "processo de aprendizagem de uma nova sintaxe e em extensão do léxico, não são apenas modificações do tipo de comportamento face ao mundo e ao outro, é também a perda de uma identidade social e assunção de outra" (10).

Com isto se pretende que o aproveitamento escolar só se torna possível no momento que o aluno passou a dominar um novo tipo de código. Sem dúvida, o domínio da linguagem utilizada pela escola é uma das condições do aproveitamento, mas ela não esgota todos os outros fatores presentes no processo de mudança. A comunicação professor-aluno se dá através de uma linguagem, mas ela não constitui o único fator explicativo desta relação. A linguagem popular, espontânea, qualifica indiferentemente os objetos, recobrimdo uma multiplicidade confusa de sentidos e de indicações. Contudo, a criança efetua um progresso real quando ela aprende a manejar os termos, utilizando uma linguagem mais precisa e isto se dá no processo de apren

dizagem. E isto não significa a impossibilidade destas crianças chegarem ao código elaborado (42).

Este domínio diferenciado de códigos colocado por Bernstein remete, por outro lado, a outra dimensão realçada por outros autores (5) que vêem o grau de produtividade de todo trabalho pedagógico, "que não seja o trabalho pedagógico realizado pela família, como função da distância que separa o habitus que ele tende a inculcar do habitus que foi inculcado pelas formas anteriores de trabalho pedagógico e, ao termo da regressão, pela família"(5). Os alunos, na escola, não possuem oportunidades iguais, uma vez que estão condicionados pelas diferenças sociais que definem seu êxito ou eliminação. Então, o rendimento escolar não decorre das potencialidades individuais, mas sim da experiência familiar determinada pela situação de classe.

Cada família transmite a seus filhos, "vias diretas e indiretas, um capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribuem para definir, entre outras coisas, as atitudes a respeito do capital cultural e da instituição escolar". (7).

Assim, a escola, na sua tarefa de transmitir hábitos, práticas e atitudes, ela o faz a partir de certos valores que são próprios a determinados grupos sociais. Neste sentido, apesar de se pressupor seu caráter universal, eles não possuem o mesmo significado para todas as categorias sociais.

O que está presente nestas colocações é apenas uma visão da

escola como reprodutora cultural e social das relações sociais (21), atribuindo-lhe apenas um caráter de conservação, esquecendo-se da sua dimensão ativa.

Não resta dúvida que a escola trabalha a partir de um certo capital cultural, mas ela também atua no decorrer do tempo na inculcação de certos valores que possibilitam a mudança, a partir das condições que a envolvem. Apesar das diferenças, o escolar adquire conhecimentos, que no curso de um processo lento, pode transformar em prática, desde que ganhem significado nas condições concretas de vida.

É nesta perspectiva que se pode falar em mediação do escolar, pois as práticas de saúde, especialmente as alimentares, como já se observou com Lewin(29), estão na dependência do significado que assumem para a família.

A análise de Boltanski(4), a propósito da transmissão de regras de puericultura, permite verificar não apenas o papel da escola na transmissão destas práticas de saúde como a reinterpretação do conhecimento transmitido por quem o recebe.

Partindo da análise das obras de puericultura do fim do século passado e início deste, o autor procura verificar como as regras de puericultura se difundem e qual o papel da escola neste processo. Considerando que as regras de puericultura têm como alvo penetrar nas famílias e substituir a autoridade tradicional da família ou do meio, por uma racional fundada no saber, é a partir da escola que se inicia esta racionalização dos comportamentos das mães. A tarefa da escola é dar conhecimentos necessários à prática da vida cotidiana, para a conduta de uma vida confor

me a moral e a razão. É nesta lógica que o autor interpreta a difusão pela escola das regras de puericultura.

A escola tem uma função explícita de aculturação aos ideais de ordem, trabalho e economia, presentes na sociedade vigente. Neste sentido que também entende a instituição médica, na sua missão civilizadora de impor leis, submeter a uma regulação. São as mudanças ocorridas no saber médico e por consequência, "na prática cotidiana dos médicos, pelo menos em sua representação desta prática e na relação que mantém com ela, que tornam possíveis, mas também de uma certa maneira necessário o esforço de racionalização das condutas maternas e, de uma maneira mais geral, o conjunto das condutas sanitárias" (4). Neste caso também a escola exerce seu papel enquanto transmite estas novas condutas.

No entanto, a difusão destes conhecimentos não ocorre, no mesmo tempo, para todas as categorias sociais pois sua rapidez depende da distância destas categorias do centro produtor daqueles conhecimentos. Nesta linha a adesão à novidade antes de ser uma conduta própria da juventude é uma conduta de classe. Nas classes superiores, as mulheres parecem mais propensas a aplicar normas novas do que nas classes baixas. O mesmo se pode dizer em relação à percepção da mudança, "as classes populares estão atrasadas em relação ao saber que evolui sem cessar, porque estão mais longe dos centros de produção de conhecimentos" (4).

Daí a dificuldade que se estabelece na relação de aprendizagem onde as crianças de classe baixa estão em outro tempo social, porque em outra posição de classe. As prá

ticas de saúde, muitas vezes, são transmitidas exigindo-se das classes populares uma adesão cega, porque não sabem a razão destas práticas e elas não fazem sentido dentro do seu universo cultural. Por isto a adesão a certas regras de conduta são diferentes em cada categoria social, variando inclusive com a escolaridade.

Não existe uma postura crítica das classes populares diante do seu saber e isto se torna possível pela ação formadora da escola, pois o que a escola transmite é antes uma posição intelectual face ao mundo. Ignoram os princípios que fundamentam suas receitas e lhes dão sentido, e não percebem a relação evidente, para os membros das classes cultas, entre as técnicas disponíveis. "São as reinterpretações das regras que lhes chegam que torna possível a difusão entre eles das regras de puericultura" "4).

Boltanski realça uma nova dimensão da escola; sua função é vista apenas como a de reprodutora cultural e social. Se ela forma uma visão crítica, não tem apenas um caráter conservador da estrutura existente. Mesmo quando as camadas populares reinterpretem os conhecimentos difundidos, há uma certa lógica, porque transferem um esquema de pensamento de um domínio para outro. Por isto nas campanhas sanitárias o fato das pessoas se mostrarem receptivas não significa que necessariamente assimilem o que se transmite. Isto pode ocorrer não só por falta de meios materiais para por em prática o proposto, mas pelo seu tipo de atitude.

A conduta das classes baixas são impostas por necessidades

do momento, são pouco simbólicas e não se preocupam com discursos, como observa também Bernstein (3). Assim, as respostas às situações diferem de outras categorias sociais, porque a razão da ação envolve conotações diversas, uma concepção própria da vida". A prática das classes populares apesar de sua colocação ascética, não traz um discurso justificador, porque sua conduta é muito mais fruto da pressão da necessidade do que de uma regra"(4).

Assim, as mudanças que ocorrem em cada categoria social tem ritmo próprio em função da distancia que as separam. A integração de inovações transmitidas ao sistema de valores e ao conjunto de saberes próprios a cada classe exige dos sujeitos um trabalho de reinterpretação e de reinvenção mais ou menos longo e difícil quando mais baixo estão situados na escala social. Portanto, a rapidez da difusão de uma regra de conduta de saúde varia em função da relação desta regra com ethos da classe.

Apesar da preocupação primeira de Boltanski não ser a escola, ele possibilita uma compreensão mais dinâmica do seu papel e difusão das práticas de saúde. A assimilação de um conhecimento de saúde só se reverte em uma prática no momento que tenha um significado para a categoria social à qual é dirigido. Não há um conhecimento científico sempre compreensível; ele só tem sentido com referência à situação de classe dos agentes e à experiência de vida da família.

Se por um lado a escola reproduz, conserva as estruturas da sociedade vigente, ela tem também um papel de "acelerar e

disciplinar" os processos de vida e de pensamento da criança. Apesar da escola inculcar valores de determinadas categorias sociais ela não é, necessariamente, uma realidade que apenas reproduz as relações sociais, no momento em que ela se abre para novos valores, para as outras categorias sociais, tornando-se menos segregacionista diante das crianças de classe mais baixas e aumentando a possibilidade de êxito destas crianças (42). Elas necessitam que a escola lhes fale de seu tempo, de seu mundo, de sua luta, e não de práticas escolares que neutralizam toda diferença de conteúdos, que apenas revelam uma visão de mundo que não lhes é próprio.

A consciência da criança não é algo individual, mas "reflexo da fração de sociedade civil da qual participa, das relações sociais tais como elas se concentram na família, na vizinhança..." (26). A consciência individual reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares. Dai a necessidade dos programas escolares serem estabelecidos a partir da interação com a realidade social do educando e não apenas das necessidades visualizadas pelos educadores.

É através do trabalho do professor, "consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa"... (26) que se pode ter uma escola ativa, ligada à vida. Esta dimensão da escola não exclui sua função de conservação, mas também de "acelerar e em disciplinar a formação da criança" (42) a

partir de sua realidade. Com isto não se tem superado o que a escola representa e o que ela representa para os alunos provenientes de categorias sociais mais baixas, onde o trabalho intelectual não é um hábito, onde as condições de vida não favorecem práticas que facilitam o próprio aprendizado, mas abre uma nova dimensão enquanto incorpora uma nova concepção de mundo. Se não uma nova concepção de mundo, pelo menos a consideração de que "a realidade não é absoluta, e ela difere de acordo com o grupo a que o indivíduo pertence" (30).

Nesta direção é que pode ser pensada a educação em saúde na escola, enquanto "abrange todas as atividades e experiências planejadas com a finalidade de desenvolver nos alunos conhecimentos, atitudes e práticas desejáveis de saúde" (34).

"Não se limita, a educação em saúde, a dar conhecimentos, mas em motivar a criança para aprender, analisar, avaliar as fontes de informações, em torná-la capaz de escolher inteligentemente seu comportamento com base no conhecimento" (32).

O objetivo é ensinar às crianças práticas de saúde desejáveis, adequadas às suas condições concretas de vida. O problema é saber em que medida estas práticas são assimiladas, se elas se integram às necessidades vitais dos escolares e conseqüentemente das suas famílias, que muitas vezes vivenciam realidades sociais diversas.

O conhecimento das condições concretas de existência das

crianças não pode significar apenas um meio de visualizar os mecanismos que possibilitam motivá-las, para verificar o significado que possuem no seu universo. Estas práticas sanitárias não possuem um significado universal, pois decorrendo de uma visão de mundo, elas implicam em formas de pensar e atuar no mundo e sobre ele.

A saúde concebida "como um campo de práticas, uma forma de relação do homem com o mundo físico e social" (14), faz com que os programas de saúde mantenham e alterem determinadas formas assumidas por aquela relação. Isto implicaria em desenvolver com os indivíduos a consciência no uso de suas próprias possibilidades para trabalhar o meio natural e humano.

A Educação e Saúde na escola, como uma prática, deveria e laborar seus programas a partir da consideração das situações vivenciadas pelos alunos no lar e no grupo social, do qual fazem parte. Assim os conteúdos dos programas, partindo da ciência biológica e transferidos para a prática educacional deveriam ser reelaborados, a partir da realidade com a qual se trabalha.

Atuando sobre categorias sociais distintas, a Educação em Saúde na escola tem de superar "a oposição entre visões de mundos distintas, porque integradas em formas distintas de vivenciar o mundo" (14). Quando propõe transmitir novas práticas, seus conteúdos não serão assimilados sempre da mesma maneira, mas reinterpretados pelos indivíduos concretos segundo sua situação social.

Nesta perspectiva, os programas de saúde não podem partir

de uma forma de pensar e atuar sobre a saúde, abstratamente, mas da forma pela qual a saúde se manifesta na vida dos grupos, possibilitando-os a participarem nos projetos de reorganização do seu próprio mundo.

É a partir deste quadro teórico que será analisada a relação entre a escola e de práticas de saúde. A escola transmitindo valores próprios a uma categoria social, sem integrar a visão de mundo de todos aqueles que ela propõe socializar, sem levar a mensagem até a família será capaz de transformar seus hábitos e práticas de saúde?

Sabe-se da complexidade que reveste a mudança de práticas alimentares, pois elas envolvem não apenas as condições materiais, mas também a própria atitude da família em relação às práticas propostas. Assim, a mudança de conhecimentos das crianças, neste campo, não se transforma em prática se não há aceitação por parte da família daquilo que é transmitido, pois a decisão de mudar não é do escolar, uma vez que não é ele que decide o que comer. A mediação do escolar permanece, no entanto, uma possibilidade enquanto não envolve apenas o aproveitamento escolar e os fatores que o determinam, como a própria percepção que a família possui do papel da criança, da escola e da prática transmitida.

III. METODOLOGIA

III - METODOLOGIA

Neste capítulo, serão abordados os procedimentos utilizados na Pesquisa (35), que deu origem aos dados aqui analisados e aqueles referentes ao presente estudo. A seguir serão caracterizadas as famílias dos escolares das duas escolas objeto da análise. Finalmente será apresentado o modelo de análise dos resultados.

3.1. PESQUISA

Os dados analisados nesta Dissertação constituem parte de uma pesquisa realizada em 1977, em cinco escolas de 1º grau na cidade de São Paulo, sobre a influência dos escolares sobre suas famílias na adoção de práticas de saúde aprendidas na escola (35). Neste item será descrita, de forma sucinta, a metodologia utilizada naquela pesquisa.

O estudo foi empreendido em três fases: partindo da escola, foram realizadas entrevistas junto às famílias dos escolares visando identificar seus conhecimentos e práticas alimentares; em seguida, foi desenvolvido, nas escolas selecionadas, um programa de educação nutricional, nas classes de 2a. e 6a. séries; finalmente foi avaliado se o programa educativo desenvolvido na escola com as crianças exerceu alguma influência nos conhecimentos e práticas de saúde das mães ou responsáveis.

A seleção das escolas de 1º grau foi feita a partir de um levantamento prévio, de 39 escolas da rede oficial do Estado, procurando verificar o número de alunos por idade e os critérios de sua distribuição por classes, na 2a. e

6a. séries, bem como a situação sócio-econômica das famílias. A partir destes dados foram selecionadas cinco escolas que possuissem duas classes de 2a. e/ou 6a. séries com distribuição etária e aproveitamento escolar semelhantes. Além disto, procurou-se selecionar escolas situadas em bairros que representassem diferentes situações sociais. Das cinco escolas, apenas em duas foram consideradas as classes de 6a. série, enquanto que em outras três das escolas trabalhou-se apenas com a 2a. série do 1º grau. Nestas escolas foram selecionadas duas classes; uma foi tomada como controle, não sendo entretanto, pareadas, mas consideradas na sua totalidade.

A partir dos escolares das classes selecionadas chegou-se as suas famílias, também objeto da pesquisa, para medir conhecimentos e práticas alimentares antes e depois da experimentação. Através de um formulário aplicado junto à mãe ou responsável do escolar pode-se identificar não apenas os conhecimentos e práticas alimentares da entrevistada e sua família, como também sua situação social.

Os escolares sujeitos do programa de educação nutricional foram também avaliados em seus conhecimentos e práticas alimentares através de um questionário, contendo perguntas fechadas sobre os aspectos a serem abordados nas aulas antes e depois de sua realização.

A avaliação dos conhecimentos e práticas alimentares dos escolares e suas famílias, antes e depois do programa educativo permitiu verificar a situação diferenciada dos co

nhecimentos não só das famílias como também dos escolares de cada escola, ou mesmo classe.

Definido o conteúdo do programa educativo, como se verá posteriormente, ele foi conduzido de forma diferente em cada escola. Assim, em quatro escolas as aulas do grupo experimental foram ministradas por uma nutricionista, para avaliar a interferência que poderia advir da qualidade do professor. Já em uma escola de 2a. série a própria professora da classe, treinada pela nutricionista, foi quem ministrou as aulas; enquanto a professora do grupo controle, sem ser treinada, recebeu o programa, para desenvolvê-lo no mesmo período do experimento.

Com isto pretendia-se verificar se houve diferenças de aprendizagem das crianças que tiveram aulas com a professora treinada e aquelas que não tiveram (35). As aulas, tanto da nutricionista como da professora treinada, foram expositivas com participação da classe utilizando-se de recursos audio-visuais. O programa foi desenvolvido durante uma semana, no horário normal da escola.

Além destas variáveis foram controlados os meios de comunicação de massa e o nível sócio-econômico da família, uma vez que "poderiam interferir na receptividade de inovação, por parte do escolar e de sua família, em decorrência de impossibilidade de usufruírem de uma dieta nos moldes propostos" (35).

Considerando a variável nível sócio-econômico procurou-se construir um índice com os seguintes indicadores:

ocupação e escolaridade do pai ou responsável, escolaridade da mãe e renda familiar. O índice construído a partir da totalidade das famílias pesquisadas, confirmou a expectativa que se tinha ao selecionar as escolas, isto é, que representassem situações sociais diferentes. Por outro lado, deve-se ressaltar que o fato das famílias serem estratificadas em três níveis, não significa que haja uma correspondência com a situação que se observa na sociedade como um todo, mas apenas para aquele Grupo objeto do estudo (*).

3.1.1. Programa Educativo

O programa educativo desenvolvido nas aulas foi planejado a partir dos conhecimentos científicos sobre nutrição, que se julgou importante para a saúde da criança e da sua família. O intuito era de fornecer aos alunos conhecimentos sobre os alimentos e o papel do leite, ovos e coração de vaca, na alimentação. Este programa tinha como objetivo geral: conhecer a composição do leite, ovos e coração; relacionar os seus elementos com as funções do organismo e relacionar os alimentos com o desenvolvimento físico e a conservação da saúde.

Estes itens foram explicitados em cada aula, durante uma semana, através de aulas expositivas com participação da classe e com auxílio de recursos audio-visuais. As aulas foram desenvolvidas obedecendo o seguinte programa:

(*) Em outro tópico deste capítulo serão explicitados outros aspectos deste índice.

- 1º) o que são alimentos; funções dos alimentos; grupos de alimentos e exemplos de alimentos segundo o grupo.
- 2º) Composição do leite; aproveitamento do leite pelo organismo; necessidades diárias de leite-alimentos que podem substituir o leite; fases existentes em relação ao leite.
- 3º) Composição do ovo; aproveitamento dos elementos do ovo pelo organismo; quantidades necessárias; maneiras de preparo e digestibilidade; substituições adequadas; tabus existentes em relação ao ovo.
- 4º) Composição do coração de vaca; aproveitamento dos elementos do coração de vaca pelo organismo; maneiras de preparo e substituições adequadas; tabus existentes em relação ao coração de vaca (35).

3.1.2. Análise dos Dados

A análise dos dados foi desenvolvida em duas etapas: dos conhecimentos adquiridos pelo escolar durante o programa e das mudanças dos conhecimentos e práticas alimentares da família a partir dos novos conhecimentos adquiridos pelo escolar.

Os dados sobre os conhecimentos dos escolares foram computados a partir dos pontos obtidos antes e depois das aulas. Para obtenção destes pontos foram atribuídos escores a cada item do questionário, perfazendo um total de 14 pontos. A partir do cômputo dos escores de cada aluno, eles foram classificados em quatro categorias correspondendo ao número de pontos obtidos, como se segue:

- 1º) conhecimento insuficiente - alunos com 25% ou menos dos escores;
- 2º) conhecimento regular - foram enquadrados os alunos que obtiveram de 26% a 50% dos escores;
- 3º) conhecimento bom - os que obtiveram de 51% a 75% dos escores;
- 4º) conhecimento muito bom - foram considerados nesta categoria os alunos que obtiveram de 76% a 100% dos escores (35).

Foi calculado, a seguir, o percentual de alunos em cada uma destas categorias, antes e depois do programa de educação nutricional, bem como a média e o desvio padrão dos escores.

Os dados referentes aos conhecimentos e práticas das famílias foram computados, inicialmente, a partir de afirmações sobre o valor nutritivo do leite, ovos e coração (com categorias certas, errado e não sabe) e do cardápio semanal da família (categorizando em adequado, parcialmente adequado e inadequado) aos quais foram atribuídos escores.

Outros dados sobre as práticas alimentares referem-se aos motivos do consumo de leite, ovos e coração, uma vez que foram enfatizados no programa de educação nutricional. Estes dados foram relacionados com a escolaridade de mãe e o nível econômico da família. Em se tratando de dados qualitativos eles foram agregados em duas categorias: uma que contém aqueles que mencionam o hábito como motivo do consumo e outra que reflete uma motivação correta para consumir o alimento.

Finalmente foram analisados os dados referentes ao fato de a mãe ter recebido a informação da criança e ter refletido em uma prática. Aqui também os dados qualitativos foram relacionados com a escolaridade de mãe e o nível sócio-econômico da família.

A análise destes dados permitiu verificar a impossibilidade da escola de influenciar as práticas alimentares da família e que a mudança somente torna possível através da ação direta da escola sobre a família.

3.2. DISSERTAÇÃO

Nesta Dissertação, serão objeto de estudo apenas os resultados observados em duas escolas da 2a. série, que serão articulados e interpretados segundo objetivos aqui propostos, quais sejam, de verificar em que medida os fatores que interferem na mediação da criança estão na dependência da situação social da família, que determina sua relação com a escola e com a própria família. Neste sentido, a escola no seu papel de veicular conhecimentos e práticas próprias de determinadas categorias sociais, somente terá êxito quando a mensagem transmitida se integra no cotidiano da criança e ganha um significado coerente com sua situação de classe. É nesta perspectiva que se pretendeu entender as práticas de saúde propostas também ao escolar.

Em função destes objetivos foi definida a escolha das duas escolas. Representando situações sociais diversas, possibilitam visualizar as formas que a mediação assume em cada uma delas. Ainda mais, quando se sabe que os alunos da escola situada em um bairro de classe média (escola B₂) apre

sentaram melhor aproveitamento que aqueles da escola do bairro de periferia (escola B₁).

Outros fatores contribuíram para que se restringisse esta análise apenas às duas escolas. O fato das classes serem da mesma série com crianças de idades semelhantes, concorre para diminuir a interferência de outras variáveis, como por exemplo, a maturidade dos escolares, a relação com o professor, que não é permanente no caso da 6a. série. Deve-se notar que a distribuição etária apesar de semelhante nas duas escolas (Tabela 1) (*), no grupo experimental (GE) da escola B₁, que representa nível sócio-econômico mais baixo, a proporção de alunos com idade fora da faixa adequada de escolarização era maior. Isto vem confirmar pesquisas já realizadas, que revelaram que o atraso na escolaridade é determinado pela própria origem social das crianças(20).

Além disto, o fato de em uma das escolas, a B₂, as aulas terem sido ministradas pela própria professora da classe, treinada para tal fim, permitiria verificar em que medida a mensagem veiculada pelo agente habitual às crianças interfere positivamente, favorecendo não apenas a assimilação do conteúdo pelo escolar como sua transmissão para a família. A professora pode estar habituada a lidar com a linguagem não formal das crianças, possibilitando uma maior identificação com sua realidade.

(*) As Tabelas citadas no decorrer do texto encontram-se em no Anexo I.

O fato da outra, a B₁, ter as aulas ministradas pela nutricionista, não afeita à linguagem das crianças e à sua situação social poderia também contribuir para explicitar as diferenças entre aquilo que foi proposto como desejável e o cotidiano dos escolares.

Assim, estes fatores apresentados fizeram com que se priviligiasse as duas escolas, denominadas de B₁ e B₂ e que apresentaram escolares com uma média de idade de variação relativamente pequena, ou seja, os alunos da escola B₁, no GE apresentaram a idade média de 9,1 anos, os do GC, 8,6 anos; na escola B₂ era de 8,6 no GE e 8,4 anos no GC.

Tendo em vista a importância que assume a situação social das famílias, analisou-se de maneira mais detalhada alguns dos elementos, que possibilitam caracterizar a situação vivienciada pelas famílias dos escolares, objeto deste estudo.

3.3. CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO ESTUDADA

O nível sócio-econômico das famílias dos escolares e a escolaridade da mãe ou responsável constituem as principais variáveis explicativas deste estudo. No entanto, a utilização destas variáveis é feita a partir de uma categorização, que nem sempre explicita de forma adequada todas as dimensões da situação social das famílias dos escolares. Em vista disto, procurou-se, neste item, caracterizar a população a partir da ocupação do pai, escolaridade do pai, escolaridade da mãe e renda familiar.

A ocupação do pai foi categorizada a partir da escala de prestígio ocupacional de Hutchinson (1961), modificada por

Gouveia composta de sete níveis (24). Apesar das limitações deste tipo de escala ocupacional (13), que não cabe aqui discutir, ela possibilita estabelecer algumas dimensões sócio-econômicas das famílias dos escolares. Observa-se pela Tabela 2 que 71,6% dos pais dos alunos da escola B_1 estavam ocupados em atividades manuais. Na escola B_2 não se observa a mesma tendência, pois enquanto a porcentagem de pais com ocupação manual cai para 49,1%, as ocupações não manuais aumentam 41,5%. A categoria "profissões liberais" que estava ausente na outra escola significa 11,3% dos pais dos escolares.

A escolaridade do pai e da mãe vem de encontro à tendência verificada. Observa-se pela Tabela 3 que a maioria dos pais dos alunos da escola B_1 (85,0%) possuem apenas escolaridade primária ou inferior a esta, predominando aqueles com primário incompleto (45,0%). Na escola B_2 nota-se tendência inversa, pois enquanto na escola B_1 a escolaridade dos pais estava concentrada nos níveis mais baixos, nesta escola aobserva-se que 28,3% está nos níveis mais altos ou seja acima do segundo ciclo completo. A mesma tendência pode ser observada no que se refere ao grau de escolaridade da mãe (Tabela 4). Apesar de haver uma dispersão da frequência em todos os níveis de escolaridade, a maioria das mães possui pelo menos, o primário completo.

Outro indicador da situação social das famílias é a renda per capita familiar que varia de meio salário mínimo até três e meio salários mínimos em vigor na época da pesquisa.

Pela Tabela 5 observa-se que é na escola B_1 onde se concentram as famílias com rendas per capita mais baixas (31,7%), confirmando a tendência detectada nas outras variáveis. Na escola B_2 , 69,8% das famílias apresentam rendas per capita de um a 2,4 salários mínimos.

Esta configuração da situação sócio-econômica das famílias dos escolares das escolas B_1 e B_2 , permite visualizar que são as famílias da escola B_2 que possuem uma situação social mais diferenciada, apesar de não existir uma homogeneidade. Isto se justifica pelo próprio tipo de bairro em que está situada, que é principalmente da chamada classe média. Já o mesmo não ocorre com a B_1 , que na época da pesquisa era circundada por populações de baixa renda.

Apesar desta caracterização, procurou-se constituir um índice sócio-econômico a partir dos quatro indicadores, que foram correlacionados apresentando uma matriz com correlação altas e estatisticamente significantes.

A partir desta análise e da análise fatorial para verificar a unidimensionalidade dos fatores, construiu-se um índice, a partir das variáveis renda e ocupação.

Não cabe retomar todo o caminho da construção do índice, que encontra-se explicitado no relatório de pesquisa (35). No entanto, neste trabalho parte-se da variável nível sócio-econômico dicotomizada em três níveis: baixo, médio e alto. Apesar das limitações que caracterizam o índice de nível sócio-econômico, uma vez que é válido apenas para esta população (13,43), e descreve de maneira estática alguns aspectos da sua situação social, ele indica que as famí

lias dos escolares possuem condições diversas de subsistência. Neste sentido, observa-se pela Tabela 5, que é a escola B₁ onde se concentram os escolares cujas famílias possuíam o nível sócio-econômico mais baixo, sendo que no GE não existe nenhuma família no nível mais alto.

A variável escolaridade da mãe foi agregada, devido sua dispersão em três categorias: menor (até primário incompleto), média (até segundo ciclo completo) e maior (acima do segundo ciclo completo). Esta categorização foi feita em função da frequência ou mesmo inexistência de dados em algumas das categorias mais específicas.

Privilegiou-se a escolaridade da mãe como variável independente em função do seu papel, na sociedade atual, na socialização da criança, no acompanhamento do seu trabalho escolar. Além disto, alguns estudos (4,11,38) privilegiam seu nível de escolaridade como fator de aceitação de novas práticas. Isto se justifica uma vez que o nível de escolaridade pode significar acesso a um capital cultural próprio do universo escolar.

3.4. ANÁLISE DOS DADOS

O que se pretende nesta análise é a reinterpretação, a partir do esquema teórico colocado, dos dados sobre os escolares e suas famílias das duas escolas de 2º série. No entanto, a articulação dos dados foi feita de maneira diversa daquela apresentada por Sandoval e Junqueira (35).

A análise desenvolveu-se procurando verificar em primeiro lugar, as mudanças de conhecimento dos escolares. A seguir, os conhece

cimentos e práticas alimentares da família foram analisados da seguinte maneira:

- 1º) foi verificado se a entrevistada recebeu da escola alguma informação sobre nutrição e a qualidade desta informação recebida, ou seja, se ela era correta, parcialmente correta ou errada.
- 2º) As práticas alimentares foram visualizadas a partir do consumo familiar de leite, ovos e coração, bem como os motivos do seu consumo. A análise procurou verificar se houve alguma mudança, relacionando o nível de escolaridade da mãe e o nível sócio-econômico da família, verificando se a mudança decorreu da influência do escolar.

Esta análise é apenas percentual, reduzindo o discurso dos entrevistados a categorias, que, na maioria das vezes, encobrem a complexidade da realidade que se pretende entender.

A mudança das práticas alimentares é um fato complexo, que ocorre num continuum temporal e a pesquisa, neste caso, representa apenas um momento deste continuum, o que pode encobrir a evolução daquelas práticas, como foram incorporadas pelas categorias sociais objeto do estudo (4). A própria fragmentação que o formulário possibilita, pois pergunta-se de maneira isolada aspectos de uma mesma realidade, permite ao entrevistado dar respostas imediatas sem relacioná-las com o conjunto de suas práticas.

Por isto que Rodrigues sugere que o trabalho de campo, nos moldes comumente utilizados, seja repensado, porque "tan

to a nível cognitivo quanto emocional existe uma contínua interação entre o indivíduo e o ambiente que o aqui - e - agora mobiliza, modifica, determina os conteúdos emergentes e por conseguinte o material produzido pelos indivíduos"(41).

A análise que segue, lidando quase sempre com quantidades, não desvenda toda a complexidade inerente às práticas alimentares da família, a dimensão que ela assume nas diferentes categorias sociais. Mesmo a relação da família com o escolar e a escola, que se procurou detectar, sendo reduzida a categorias que possibilitaram sua quantificação, simplificam as implicações que estas relações podem assumir nas condições concretas de existência.

Neste sentido, a análise efetuada procura jogar com situações que, apesar de nem sempre expressas pelos dados quantificados, permitem uma melhor compreensão da realidade em estudo.

IV. RESULTADOS E DISCUSSÕES

IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO

O programa de educação nutricional conduzido nas escolas B_1 e B_2 partiu, como se viu, daquilo que se julgou oportuno à criança e sua família conhecerem sobre algumas práticas alimentares. Assim, nesta parte da Dissertação serão apresentados e discutidos os efeitos deste programa e os fatores que os condicionam. Inicialmente procurar-se-á verificar o quantum o escolar assimilou daquilo que foi proposto no programa e se ele transmitiu o conteúdo recebido à sua família. A seguir serão analisadas as práticas alimentares da família e a percepção da entrevistada sobre a adoção da mensagem trazida pelo escolar.

4.1. CONHECIMENTOS AOS ESCOLARES

A análise do conhecimento das crianças, em termos percentuais, de acordo com as categorias utilizadas, permite verificar que aquelas com conhecimentos insuficientes, antes de iniciar o programa, encontravam-se, sobretudo, na escola B_1 (Tabela 6), onde 84,6% da classe GE pertenciam àquela categoria, bem como 22,2% do GC. Entretanto, no GC a maior porcentagem dos alunos (77,8%) possuíam conhecimentos regular e bom.

Por outro lado, na escola B_2 , em relação ao GE a situação é inversa, pois nenhuma criança desta classe apresenta conhecimentos insuficientes sobre nutrição, sendo que mais da metade dos escolares (59,0%), deste grupo, possuía conhecimentos bom e muito bom. O mesmo entretanto não ocorreu

no GC, pois os alunos, antes de iniciar o programa concentravam-se (75,0%) nas categorias regular e bom.

Depois de realizado o programa educativo observou-se uma mudança nos conhecimentos dos escolares. No entanto, essa mudança não ocorreu da mesma maneira nas duas escolas. Na escola B_1 , 63,7% dos escolares do GE apresentaram conhecimentos bom e muito bom, sendo que, antes do programa, nenhum aluno encontrava-se nestas categorias.

O GC da B_1 que não teve aulas, apresentou também rápidas alterações, aumentando a porcentagem de crianças na categoria bom, ou seja, aumentou de 3,7% a proporção de alunos nesta categoria. Entretanto, nenhum escolar, desta classe, como era de se esperar, revelou conhecimento muito bom.

Já na escola B_2 , na classe experimental que não teve nenhum aluno com conhecimento insuficiente antes do programa apresentou, após as aulas, 92,6% dos escolares nas categorias bom e muito bom, sendo 81,5% apenas na categoria muito bom. Portanto, foi de 70,5% a porcentagem de crianças que passaram a apresentar, após a frequência as aulas sobre nutrição, conhecimento considerado muito bom.

Também no GC desta escola houve alterações consideráveis, pois 67,8% dos alunos apresentaram, após o programa, conhecimentos bom e muito bom, superando o GE da escola B_1 . Contudo, nesta classe (GE da B_1), é relativamente maior a porcentagem de escolares com conhecimento muito bom (na B_1 é de 18,2%, no GC da B_2 é de 9,7%). Esta mudança do GC da B_2 se deve ao fato da professora ter recebido o programa a ser desenvolvido e ter ministrado, no período do ex

perimento aulas sobre nutrição. A diferença em relação ao GE é que a professora desta classe foi treinada pela nutricionista sobre o conteúdo e a forma de ministrar as aulas e à outra (da GC) não se deu nenhuma informação adicional, mas apenas o roteiro das aulas.

Comparando os escores totais obtidos por cada classe, observa-se a mesma tendência verificada em relação ao aumento percentual do conhecimento dos escolares sobre nutrição.

As médias dos escores e os desvios calculados permitem verificar (Tabela 7) que o GE da escola B₁ apresentava antes do programa, uma média de 3,58, passando para 8,95 com um desvio de 3,40. No GC, que não teve aulas, a alteração é mínima, pois passa de 6,28 para 7,03, com um desvio de 2,08.

Na escola B₂ os alunos do GE foram aqueles que apresentaram médias de escores mais elevadas. Antes do início do programa a média era de 9,04 passando para 13,48 após as aulas. Já na classe controle desta escola o aumento foi de 3,21 pois passa de 6,50 para 9,71.

Os dados permitiram visualizar que houve mudança de conhecimentos dos escolares, mas o fato de não haver ocorrido da mesma maneira deve-se a vários fatores, dentre outros, a familiaridade anterior com o assunto, tipo de professor, a representação que possuíam dos alimentos, situação social da família, bem como a relação com a escola e a própria família.

Assim, o que se pode notar pelos resultados obtidos antes do programa, foi que os alunos do GE, tanto da escola B_1 , como da B_2 , possuíam familiaridades diferentes em relação ao assunto, o que favoreceu o melhor aproveitamento dos escolares da escola B_2 . Este fato pode ter contribuído para o melhor rendimento dos alunos do GE da B_2 e mesmo do GC desta escola, que já possuíam uma certa familiaridade com o assunto ensinado como se constatou pela avaliação realizada antes de iniciar o programa. Apesar de a dieta alimentar adequada ainda não constituir uma preocupação da maioria das famílias brasileiras, pelo menos alguns valores, mesmo que esparsos, já estão presentes entre certas categorias sociais, como, por exemplo, o valor nutritivo de alimentos mais comumente utilizados.

Entretanto, esta preocupação não parece estar presente entre as camadas sociais inferiores, onde a satisfação das necessidades básicas nem sempre são totalmente atendidas; diante disto o objetivo destas camadas é apenas dispor de um mínimo para atender aquelas necessidades e não, a forma pela qual se deve alimentar.

Nesta perspectiva, os escolares das classes mais baixas tiveram que percorrer um caminho muito mais longo do que aqueles da outra escola, pois para eles o assunto era praticamente desconhecido, distante de seu cotidiano.

Por isto que se diz que aquilo que é ensinado só é assimilado se se integrar no quadro de referência cultural do aluno, ao que ele já internalizou, ou melhor, depende do

seu capital cultural, daquilo que já acumulou em termos de conhecimentos e de práticas adquiridas na família ou na própria escola.

Além da familiaridade com o assunto, também o fato de o professor haver sido diferente nas duas escolas pode ter contribuído para explicar o rendimento diferenciado. No GE da escola B₂ quem ministrou as aulas foi a professora da classe treinada para tal fim, o que vem confirmar estudos realizados (44), que apontam a existência de um programa e o treinamento do professor como um dos fatores condicionantes do rendimento dos alunos.

Contudo, não se pode restringir a esta variável o melhor rendimento dos alunos desta classe, uma vez que o professor já estava integrado com eles, falando uma mesma linguagem e vivenciando os mesmos valores da classe.

Por outro lado, deve-se lembrar que foi esta a única classe onde os alunos anotaram as aulas, pois o assunto tratado constituiria matéria de exame. Isto abre outra dimensão, que é da própria expectativa que se tem do aluno, ou seja, ele deve reter os conhecimentos, mesmo que seja pela decoração, pois deverá prestar contas, através da avaliação, do seu aprendizado.

E quando se compara o que ocorreu nesta classe do GE com a do GC da mesma escola, onde as aulas foram também ministradas pela professora da classe, observa-se que no GE o rendimento foi maior. A isto poder-se-ia atribuir ao treinamento, pois a professora do GC não teve as mesmas condi

ções que a anterior e sabe-se por pesquisa realizada (9) do despreparo do docente a respeito de nutrição. No entanto, esta professora não colocou para os alunos que o assunto tratado seria matéria de exame. Mesmo assim, o rendimento desta classe (GC da B₂) foi superior ao da B₁, porque também já possuíam algumas noções sobre o assunto, ou melhor, já era parte do seu repertório. A questão, no entanto, permanece: será que o fato do aluno possuir um melhor aproveitamento na aferição dos conhecimentos significa que aquilo que foi ensinado reverte em uma prática? Ou ainda, será que aquele conteúdo tem alguma relação com as práticas vivenciadas na família?

Neste sentido, a situação social da família ganha relevância. A maioria das crianças da escola B₂ era de um nível social diferenciado e, portanto, a alimentação não se coloca da mesma maneira que para aqueles escolares de nível sócio-econômico mais baixo, como da escola B₁, onde o valor nutritivo dos alimentos está distante da sua preocupação imediata.

Estas questões levantadas em relação a escola B₂, seja para o GE ou GC, assumem características diversas na B₁, pois além das aulas terem sido ministradas para o GE pela nutricionista - o que pode ter acarretado uma defasagem entre sua linguagem mais técnica e a percepção dos alunos, mais da metade das crianças eram de famílias de nível sócio-econômico mais baixo, o que pode ter acarretado maiores restrições, desde que aquilo que foi ensinado não se

integrou às suas necessidades vitais.

A nutricionista observou, durante as aulas, que nesta classe (GE da B₁) os alunos apresentaram maiores dificuldades de reter os conhecimentos, além do desinteresse em relação ao assunto, que foi diminuindo no decorrer do programa. Isto vem de encontro ao que coloca Bernstein (3) quando diz que as crianças da classe trabalhadora possuem dificuldades diferentes na situação de aprendizagem, pois elas atribuem importância a aspectos diferentes da linguagem, o que não é valorizado pelo aprendizado formal. Assim, suas respostas cognitivas são descritivas, imediatas e, portanto, sua atenção será breve e difícil de manter-se. Interessam-se pelo presente e não conseguem acompanhar longos discursos.

Apesar do cuidado da nutricionista com sua linguagem, para adequá-la ao repertório dos alunos, ela não lidou com a sua realidade social, uma vez que o programa tinha objetivos a serem alcançados independentes daquela realidade. Além disso, o assunto, tal como foi abordado, poderia não fazer parte do seu cotidiano. Isto parece ter ocorrido pois a nutricionista mencionou ter ficado constrangida de falar para a maioria daquelas crianças sobre a maneira correta de alimentar-se; percebia que estavam ávidas pelo recreio, pela possibilidade de tomar sua primeira refeição, talvez a única do dia.

Estes dados confirmam o que já se observou nos estudos levantados (4,37) que apontavam as condições concretas de vida como determinantes do sentido que assume aquilo que a criança aprende. Se aquilo que lhe é comunicado não se integra

às suas necessidades vitais, pode constituir-se apenas em uma informação a mais, que não tem um correspondente no seu cotidiano.

Neste sentido, a escola atua como reprodutora de valores que pouco têm a ver com a realidade daqueles que ela se propõe socializar. Assim, poucos chegam ao fim, por que a escola não lhes deu chance de colocar o seu mundo, de discutir sobre ele, de considerá-lo no seu aprendizado. A escola, como uma instituição apenas preocupada em transmitir o saber, em fornecer valores de economia, limpeza, desconhecendo a realidade do escolar, vai deixando para trás os menos aptos.

Espera-se do aluno um comportamento ideal e para isto ser conseguido utiliza-se de todos os meios. Não resta dúvida que a pobreza da criança constitui motivo de preocupação, mas isto ocorre, na maioria das vezes numa dimensão paternalista, esquecendo-se de entender a realidade da sua aprendizagem. O professor nem sempre está voltado para as condições de vida do seu aluno, porque o objetivo é cumprir o programa, transmitir aquilo que foi determinado.

Assim o sentido daquilo que o aluno aprendeu ou deixou de aprender só ganha significado pela sua experiência de vida e de sua família, que pertence a uma determinada categoria social. Por isto a escola só será ativa quando ligada à vida, aberta à realidade daqueles que vêm ao seu encontro, porque o que ela ensina nem sempre é interiorizado da maneira que se pretendeu transmitir. Aquilo que é ensina

do é reinterpretado segundo uma lógica própria, porque as diferentes categorias sociais passam de um domínio a outro de pensamento, integrando-o no seu universo conceitual.

Entretanto isto não significa que os alunos não tenham aprendido aquilo que lhes foi transmitido, pois eles devem dar uma resposta à escola mesmo que seja mecanicamente e mesmo que aquilo que foi ensinado não tenha nenhuma correspondência com suas condições de vida. E esta resposta foi dada, pois o aproveitamento do GE da B₁ apesar de relativamente mais baixo, foi bastante intenso considerando-se que o assunto lhes era, praticamente, desconhecido.

Neste caso, não se pode dizer que o fato da nutricionista ser uma pessoa estranha ao mundo das crianças tornou menos eficaz seu trabalho. Talvez a relação que se estabeleceu tenha sido outra, pois os escolares não tinham a expectativa de que seriam avaliados por nota, o que pode ter contribuído inclusive para internalizarem a mensagem recebida, levando-a mesmo para casa(23).

As diferenças detectadas nas duas escolas possibilitam inferir que o aproveitamento dos alunos resultou da interação de diversos fatores e, em cada escola, a relação entre estes fatores difere. Isto se justifica, pois a educação sendo um processo só pode ser entendida quando se considera todas as relações que envolvem uma situação de mudança. Assim, quando se fala das mudanças ocorridas na escola B₂, onde predominaram crianças de classe média que possuíam uma linguagem formal, habituada a internalizar valores novos condizentes com seu universo, não se está

pretendendo dizer que outros fatores não estejam presentes, pois a linguagem constitui apenas um aspecto deste processo.

Por outro lado, aquilo que foi ensinado no programa de educação nutricional já fazia parte das percepções dos escolares, seja porque aprenderam em casa ou na própria escola. Não resta dúvida que a criança que foi socializada em um ambiente diferenciado, pode responder, aceitar e explorar mais facilmente aquilo que lhe foi transmitido enquanto aquela de nível social mais baixo, que não possui referências culturais semelhantes às do professor, tem mais dificuldades em comunicar-se e mesmo de aceitar os valores propostos pela escola.

Portanto, pode-se concluir que as diferenças nas mudanças ocorridas nas diversas classes não se explicam apenas em função da relação professor-aluno, do método utilizado, mas também pelo conhecimento já adquirido na família ou na escola, pela expectativa que tem em relação à escola e sobretudo pela situação social vivenciada pelo escolar na sua família, que é parte de uma classe ou fração de classe, que determina sua situação diante do aprendizado.

4.2. CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS PELA FAMÍLIA

A família, no seu papel socializador, inculca na criança hábitos e práticas próprios à categoria social da qual participa. Os conceitos utilizados pelos membros das diferentes categorias sociais sobre alimentação trazem com elas repre

sentações diferentes do corpo, das suas necessidades. Estas necessidades não são apenas funcionais e utilitárias, mas também estéticas, no caso das categorias sociais superiores. (4).

Contudo, a visão utilitária dos alimentos não significa que o consumo ou não de determinado alimento decorra sempre de limitações econômicas, mas é condicionado também pela conduta que se possui em relação a ele. Esta conduta não é algo individual, mas parte das concepções do grupo social a que pertence. Assim, a partir da família, da categoria social a que pertencem os escolares, pode-se entender suas práticas alimentares.

A mudança de práticas alimentares das crianças só ganham significado no grupo familiar pois, para realizar aquilo que é proposto, elas se deparam com os hábitos e costumes alimentares da família (29). Assim o fato de a criança ter aprendido novas práticas alimentares não significa, necessariamente, uma nova conduta, pois esta não depende somente de sua decisão. Daí a importância que assume a atitude da família em relação às práticas propostas, e as suas condições materiais de existência, bem como a aceitação de que a criança seja capaz de trazer novos conhecimentos para a família.

Nesta perspectiva, a mudança de práticas alimentares da família, a partir do escolar, está também na dependência da concepção que se tem da criança, da sua participação no grupo familiar. Por isto é interessante situar a contribuição de Bernstein (3) que distingue dois tipos de famílias: a família orientada para a pessoa e a família posicional. Na

família orientada para a pessoa, a criança participa de certas decisões, é incentivada a ter uma opinião própria e a se exprimir. A insistência sobre a comunicação verbal é uma constante, sendo a rede de comunicação complexa e com várias dimensões. Esta variedade de orientações nas comunicações faz com que "as crianças socializem os pais enquanto os pais socializam as crianças" (3).

Na família posicional há uma hierarquia mais rígida e a criança tem de submeter-se às exigências comunitárias do grupo. Os controles são realizados principalmente por meios não verbais e a força está sempre presente, a linguagem é reduzida ao extremo e a decisão tomada obedecendo à hierarquia.

Estas colocações permitem visualizar que a influência da criança é uma possibilidade, se não ao nível da mudança das práticas alimentares, pelo menos ao nível da informação sobre elas. Assim, o que se pretende neste item é verificar se os escolares, mudando seus conhecimentos sobre alimentação, foram capazes de transmiti-los para a família, provocando também mudanças nas práticas alimentares. Para medir se o escolar levou para a família os conhecimentos adquiridos na escola, procurou-se verificar se a mãe recebeu informações sobre o conteúdo tratado nas aulas, e se a fonte de informações foi o escolar.

Na análise da fonte de informação pretendeu-se verificar se o fato de a mãe receber a informação estava associado a comentários da criança sobre seu aprendizado e ao acompa

nhamento dos trabalhos escolares pela mãe (*). Quanto ao conteúdo da informação, procurou-se relacionar com a escolaridade da mãe, pois a suposição é de que quanto maior o nível de escolaridade maior a possibilidade de adesão à nova conduta.

Na escola B₁ é relativamente elevada a porcentagem (42,9% no GE e 18,7% no GC) de mães que mencionaram ter recebido informações do escolar a respeito de nutrição (Tabela 8). O que deve ser ressaltado é que este fato ocorreu tanto no GE como no GC, apesar desta classe não ter tido aulas sobre o assunto. Isto pode ter ocorrido em função da entrevista que pode ter suscitado a curiosidade da mãe, levando-a a informar-se com vizinhas ou mesmo das informações obtidas pelo filho em contato com outros colegas da escola.

Verificando a frequência com que mães comentavam o aprendizado com os filhos e em que medida acompanhavam os trabalhos escolares, conclui-se que no GE apenas 53,6% das mães comentavam o aprendizado com os filhos enquanto que no GC 90,6% apresentavam este comportamento (Tabela 8) . Quanto ao acompanhamento dos trabalhos escolares (Tabela 9), notou-se que, enquanto que no GE 67,9% das mães mencionaram ter este comportamento, no GC a proporção é mais elevada, ou seja, 84,4%.

(*) Foram consideradas estas variáveis, porque supunha-se que o fato das mães apresentarem aquele tipo de conduta, haveria maior probabilidade de serem informadas pelos filhos sobre seu aprendizado escolar.

Essas duas variáveis relacionadas com o fato de a mãe ter recebido informações através do filho, permitiu verificar que, de maneira consistente, as mães que comentaram ou acompanhavam as atividades dos filhos indicaram ter recebido informações do escolar com maior frequência do que as mães que não apresentavam aquele comportamento. Contudo, deve-se ressaltar, que no GE também as mães que disseram, não comentar o apredizado ou acompanhar os trabalhos escolares mencionaram com frequência relativamente elevada, que receberam informações do escolar.

Em relação à escola B₂ (Tabela 10) observou-se tendência diversa pois, apenas 28,6% das mães do GE e 33,3 do GC, mencionaram ter recebido informações do escolar. Quanto aos trabalhos escolares (Tabelas 10 e 11), verificou-se que 71,4% das mães do GE e 74,1% do GC comentavam com os filhos seu apredizado. Em relação ao acompanhamento dos trabalhos escolares a proporção é pouco mais elevada, ou seja, 85,7% no GE e 92,6% no GC.

Relacionando a variável recebeu informações do escolar com comenta apredizado (Tabela 10) os dados indicam, no GE, uma associação entre estas variáveis, pois 35,0% das crianças que transmitiram a informação comentaram seu apredizado, enquanto que daquelas que não o faziam, apenas 12,5% das mães mencionaram ter recebido informações do escolar.

Já no GC notou-se uma relação inversa, pois dentre as mães que mencionaram não comentar com os filhos seu apredizado, 42,9% foram informadas sobre nutrição. A variável acompanhar os trabalhos escolares não diferiu da tendência obser

vada anteriormente, embora apresentasse uma porcentagem elevada de mães com esta conduta (85,7% no GE e 92,6% no GC). As mães que disseram não acompanhar os trabalhos escolares, apesar pouco numerosas, também receberam informação do escolar (tabela 11).

Assim, os dados indicam que apesar das crianças do GE da escola B₂ terem tido o melhor aproveitamento, não foi esta a classe, como seria de se supor, que apresentou a maior proporção (28,6%) de mães que mencionaram ter recebido informações do escolar. Isto ocorreu no GE da escola B₁ (42,9%), que apresentava as características mais desfavoráveis, quais sejam, os alunos praticamente desconheciam o assunto antes das aulas e possuíam o nível sócio-econômico mais baixo.

A questão é verificar em que medida as informações que as mães revelaram ter recebido dos filhos tiveram sua origem no programa de educação nutricional, uma vez que as mães do GC da B₁ (18,7%) cujas crianças não tiveram aulas também foram informadas.

Contudo, a proporção de mães informadas no GE da escola B₁ foi bastante superior àquela do GC, o que permite inferir que a informação foi transmitida pelo escolar. Talvez a mensagem transmitida possa ter correspondido a alguma necessidade não satisfeita das crianças, fazendo com que elas levassem a informação para casa.

Por outro lado, em relação ao GE da escola B₂, onde se supunha que os escolares levariam em maior proporção a mensagem

recebida, pode ter ocorrido o inverso, ou seja, para a maioria das crianças aquilo que foi transmitido não constituía nada de novo no seu cotidiano. Elas já possuíam suas necessidades básicas satisfeitas e o que foi ensinado constituía apenas um ponto a ser considerado na sua avaliação.

Esta assertiva parece justificar-se quando se considera o GC da B_2 , cujos alunos não apresentaram o mesmo rendimento e houve maior porcentagem de mães informadas que no GE (33,3%). A professora desta classe (GC), sabendo do que se pretendia com a pesquisa, sugeriu às crianças que comentassem com a família o assunto tratado em classe. Além do mais, o conteúdo das aulas não foi colocado como objeto de exame.

Se por um lado, pode-se atribuir à ordem da professora o fato das crianças terem levado a informação para casa, por outro, a despreocupação em reter as informações, anotando-as, para reproduzir nas provas, pode ter também favorecido que transmitissem para as mães seu aprendizado. Mesmo no GE da escola B1 esta situação pode ter ocorrido, uma vez que a matéria das aulas ministradas pela nutricionista também não constituía objeto de exame.

Considerando a relação entre o fato da mãe ter recebido informações do escolar e as variáveis comenta o aprendizado e acompanha os trabalhos escolares, observou-se, pelo menos no GE da B_1 e no GE da B_2 , uma certa associação entre aquelas variáveis. No entanto, no GC da B_2 , verificou-se tendência inversa, o que leva a supor que o fato da professora ter sugerido às crianças que a informação fosse comunicada à famí

lia, não implicaria, necessariamente, em uma prática familiar.

Além do mais, comentar o aprendizado e acompanhar os trabalhos escolares pode não ter tido o mesmo significado para todas as entrevistadas. Apenas "acompanhar as lições e verificar as notas pode não ser suficiente para criar um clima de relacionamento que possibilite à criança outra coisa que prestar contas do seu aprendizado" (35). Ademais, comentar o aprendizado e mesmo acompanhar os trabalhos escolares não parecem ser práticas comuns entre as classes mais baixas. Sabe-se, por experiência de professores de periferia que o contato da mãe com a escola reveste-se, em geral, de um caráter punitivo. A preocupação básica é saber se o filho está agindo de forma errada e, caso isto ocorra, é sugerido à professora a punição física. E isto está presente na própria percepção da criança, quando diz: "se a senhora (professora) não bate, outros batem, a gente chega em casa, apanha, na rua apanha, as outras professoras batem..." A violência parece ser uma prática aceita.

Contudo, mesmo que as mães não tenham tido a mesma percepção do significado de comentar o aprendizado e acompanhar os trabalhos escolares, pode-se dizer que, pelo menos em alguns casos, foram as entrevistadas que mencionaram possuir aquelas condutas as que foram informadas pelo escolar sobre nutrição.

Se parcela considerável das mães recebeu informações do

escolar, resta verificar a qualidade do conteúdo transmitido. Considerando que a informação foi transmitida à mãe e que foi ela própria a fonte de informação sobre seu conteúdo, torna importante identificar a relação deste conteúdo com escolaridade da mãe. Sua percepção pode também ter interferido na qualidade do conteúdo, pois a informação quando recebida é reinterpretada dentro do universo conceitual de quem a recebe.

A relação entre o conteúdo e a escolaridade da mãe, na escola B₁, permite verificar (tabela 12) que foram as mães com média seguida pelas de baixa escolaridade (44,4% e 42,1% respectivamente), aquelas que mencionaram, em maior proporção, terem sido informadas pela criança. Contudo, destas mães apenas aquelas com escolaridade média do GE apresentaram informações com conteúdo certo (22,2%). Aquelas com baixa escolaridade, do GE, possuíam informações parcialmente certas (15,8%) e erradas (26,3%). Na mesma situação estavam as entrevistadas do GC, que mencionavam ter recebido informações do escolar, mesmo sem este ter participado das aulas. Também a única mãe de alta escolaridade do GC enunciou ter sido informada, e o foi corretamente. Estas constatações em relação ao GC corrobora aquela assertiva que aponta outras fontes como responsáveis pelas informações atribuídas ao escolar (11).

Em relação à escola B₂, observa-se (tabela 13) que foram as mães com alta escolaridade do GE, seguidas das de média no GC e GE aquelas que em maior proporção receberam informações

sobre os alimentos.

Apesar do número reduzido de entrevistadas com alta escolaridade, foi nesta categoria que se observou a maior proporção de mães com informações corretas, tanto no GE como no GC. Já na categoria média escolaridade, a proporção foi bem mais reduzida (6,7 no GE e 5,3 no GC). Também a única mãe de baixa escolaridade, do GC, que mencionou ter sido informada, o foi corretamente.

Deve-se ressaltar que foi no GE da escola B_2 que foi encontrada a maior proporção de entrevistadas com conhecimentos certos (10,7%), independente da escolaridade, e a ausência de mães com conhecimento errado. Apesar da importância da escolaridade da mãe, não se pode inferir que ela tenha interferido na qualidade da informação, pois comparando as duas escolas B_1 e B_2 , não foram apenas as mães de média e alta escolaridade que receberam conhecimentos corretos.

Se os dados não permitem inferir que a escolaridade da mãe tenha interferido na qualidade do conteúdo da informação, a comparação da escola B_1 com a B_2 indica que, na primeira escola, onde é elevado o número de entrevistadas com baixa escolaridade não existem mães com conhecimentos corretos. Este fato pode resultar não apenas a incapacidade da mãe, como da própria criança, que não foi capaz de transmitir a informação corretamente; talvez tenham elas captado apenas a prática, sem a justificativa correta.

Isto vem de encontro ao que ocorreu no GE da escola B_2 , onde

não se notou informações com conteúdos errados. Sendo uma escola onde predomina famílias com um nível sócio-econômico mais alto, talvez as crianças tenham fornecido de maneira correta os conteúdos, o que possibilitou às mães uma apreensão adequada dos conhecimentos sobre nutrição.

O que ocorreu no GE da escola B₂ vem confirmar a suposição de que seria nesta classe que as mães apresentariam, em maior proporção, informações com conteúdo correto.

Assim, o fato das crianças do GE desta escola terem transmitido em maior proporção, informações corretas vem, de algum modo, realçar a importância do capital cultural da família não só no rendimento do escolar, como também na sua própria capacidade e interesse de perceber aquilo que a criança aprendeu na escola.

Vale também ressaltar que a informação fornecida pela mãe não é, necessariamente, a mesma que foi transmitida pelo escolar, pois ela pode também ter reinterpretado a mensagem recebida dentro do seu universo conceitual.

Portanto, o que se pode concluir é que a família recebeu informações referentes à nutrição e que estas informações não tiveram o mesmo significado para todas as entrevistadas. Inclusive a própria qualidade da informação recebida não possibilita inferir uma assimilação daquilo que foi veiculado. E isto pode estar aliado à situação social da família, ao ambiente familiar, à posição da criança na família, como também a própria informação, pois ela só ganha significado quan

do se integra às necessidades vitais da família. Assim, se a mãe disse ter recebido informações sobre nutrição isto não significa que ela as tenha revertido em uma prática da família.

4.3. PRÁTICAS ALIMENTARES DA FAMÍLIA

Julgou-se oportuno, neste trabalho, restringir a análise das práticas aos motivos do consumo, uma vez que através do discurso da entrevistada pode-se melhor visualizar as práticas alimentares da família, pelo menos em relação ao leite, ovos e coração. Além disto, procurou-se verificar em que medida as mudanças ocorridas podem ser atribuídas às informações trazidas pelo escolar.

O consumo de leite, ovos e coração e seus motivos foi medido antes e depois do programa educativo. A análise foi feita a partir de duas categorias de motivos: a primeira inclui motivos que refletem desconhecimento sobre o valor nutritivo dos alimentos (hábito, gosto); a segunda inclui motivos que refletem algum conhecimento sobre o valor nutritivo dos alimentos (ex.: são importantes para o crescimento, contêm proteínas, substitui a carne).

Como o leite e ovos são alimentos que já fazem parte da dieta alimentar da maioria dos brasileiros, isto dificulta perceber se houve alguma alteração no consumo. Entretanto, segundo Lewin (29) são os motivos do consumo que determinam a

escolha dos alimentos; por isto a mudança, neste nível, pode ocasionar novas práticas alimentares da família. Considerando que, o consumo está aliado não apenas às condições materiais da família, mas também à atitude da mãe, uma vez, que em geral, ela é a responsável pela dieta alimentar, os motivos do consumo foram relacionados com a escolaridade da mãe e o nível sócio-econômico da família.

Os motivos alegados para o consumo de leite, na escola B₁, não indicam alterações que possam ser atribuídas ao escolar (tabela 14 e 15), uma vez que as mudanças ocorreram no GC, que não teve aulas durante o programa. Contudo, deve-se ressaltar a presença de famílias de baixo nível sócio-econômico, no GE desta escola, que não tomavam leite (15,8%) porque o "dinheiro não dá" e que após as aulas revelaram incluir este alimento em sua dieta.

Em relação à escola B₂, notou-se situação um pouco diversa, pois ao invés de aumentar o número de mães com motivos corretos, houve um decréscimo desse número, tanto no GE como no GC (tabelas 16 e 17). Considerando a escolaridade da mãe, entretanto, observa-se, no caso das entrevistadas com nível mais alto, no GE, que houve mudanças de motivos, mas o mesmo não ocorreu com os outros níveis, nem no GC, que permanecem inalterado. Em relação ao nível sócio-econômico, observou-se a mesma tendência, ou seja, apenas no nível mais alto houve alterações.

Quando se considera os motivos de consumo de ovos, observa-se na escola B₁ (tabelas 18 e 19) que tanto no GE como no

GC houve mudanças de motivos de consumo. Contudo, estas mudanças ocorreram com mais intensidade no GC, que não teve aulas durante o programa de educação nutricional.

Quando se relaciona os motivos de consumo com as variáveis escolaridade da mãe e nível sócio-econômico percebe-se que as mudanças ocorreram independentemente dos níveis de escolaridade da mãe e sócio-econômico, embora no nível mais baixo uma mãe tenha alegado ter deixado de consumir o alimento, por que o dinheiro não dava.

Na escola B₂, também nota-se que as mães, tanto no GE como no GC, (tabelas 20 e 21) passaram a apontar motivos considerados corretos para justificar seu consumo de ovos, após o programa. Considerando a escolaridade da mãe observa-se que no nível mais baixo de instrução apenas duas famílias, que não consumiam ovos passaram a fazê-lo. No nível alto, no entanto, ocorreram alterações tanto no GE como no GC e no nível de escolaridade média apenas no GC. Deve-se ressaltar que, apesar das mudanças terem ocorrido nas duas classes, elas foram mais acentuadas no GC.

Os dados apresentam o mesmo comportamento quando se relaciona os motivos do consumo de ovos com o nível sócio-econômico, com a diferença de que no nível intermediário também o GE apresentou alterações.

Observa-se, portanto que as mudanças foram mais acentuadas no GC, onde os alunos tiveram um pior aproveitamento. O fato da professora ter avisado às crianças que elas deveriam comuni

car aos pais aquilo que haviam aprendido não parece ter sido apenas o cumprimento de uma ordem para todas as categorias sociais, como se havia suposto. A própria mudança dos motivos parece indicar que as crianças conseguiram transmitir algum conhecimento, inclusive porque foram as mães com maior escolaridade e com nível sócio-econômico mais alto que mencionaram, de maneira correta, porque consumiam tal alimento.

A suposição inicial de que as crianças que tiveram melhor aproveitamento seriam mais capazes de transmitir seu aprendizado não parece justificar-se, pelo menos, neste caso.

Apesar destas considerações, não se pode atribuir, ao escolar, pelos dados de que se dispõe, as mudanças ocorridas em relação ao leite e ovos, mesmo na escola B_2 . O fato destes alimentos serem, em geral, consumidos pelos brasileiros faz com que as mães, pelo menos de nível social mais alto, já tenham uma idéia do seu valor nutritivo. E aquelas mães que não possuíam esta idéia, podem ter procurado informar-se a partir das perguntas formuladas pelo entrevistador, por ocasião da pesquisa sobre os motivos do consumo. A própria fonte de informação, neste caso, pode ter sido a criança. Também, na época da pesquisa, houve uma campanha publicitária em relação ao leite o que pode ter também favorecido as mudanças ocorridas no GC da escola B_1 e mesmo na B_2 .

Ademais, sendo práticas já arraigadas, uma alteração mais acentuada nos motivos do consumo exigiria um discurso mais complexo, pelo menos para os níveis sociais mais altos, o

que talvez o escolar não fosse capaz de transmitir.

Estas assertivas podem ser melhor visualizadas quando se considera o consumo do coração. Tratando-se de um alimento pouco utilizado na dieta brasileira, observa-se não a alteração de motivos, mas do próprio consumo.

A suposição de que o coração é uma carne barata (na época da pesquisa), equivalente a outras carnes e, portanto, de acesso mais fácil para as famílias de nível sócio-econômico mais baixo, parece confirmar-se quando se observa que na escola B₁, foram estas famílias que apresentaram alterações mais marcantes nas suas práticas (tabelas 22 e 23).

Antes do programa era relativamente elevada a proporção de famílias que não consumiam este alimento (78,5% no GE e 72,0% no GC) e eram as famílias de nível sócio-econômico mais baixo e com menor escolaridade as que menos consumiam, considerando que nos níveis mais altos é muito reduzido o número de famílias nesta escola.

Após o programa a situação mudou, pois são aquelas famílias que passaram a consumir o coração. Assim, quando se considera a escolaridade da mãe (tabela 22), observa-se que, entre as mães de baixa escolaridade do GE, 89,6% não consumia coração antes do programa e, após o programa, a proporção caiu para 58,0%. Entre as entrevistadas de média escolaridade, 55,5% não consumia coração antes do programa e sua realização apenas 33,4% não o fazia.

Quando se relaciona os motivos do consumo de coração com a variável nível sócio-econômico, na escola B₁ (tabela 25), observa-se que, no GE, a alteração é a mesma verificada anteriormente, pois entre as famílias de nível sócio-econômico mais baixo, houve aumento no consumo de coração após o programa. Também no nível intermediário ocorreram mudanças, de 70,0% que não consumia o alimento antes do programa, 44,4%, não o fazia, conforme o pós-teste.

Quando se considera o GC desta escola, que não teve aulas, observa-se no nível médio de escolaridade, uma pequena proporção de mães que passaram a consumir coração, pela verificação no pós-teste. A mesma tendência se verifica em relação ao nível sócio-econômico. Contudo, esta situação não invalida as observações realizadas no GE, uma vez que a proporção de entrevistadas que passaram a incluir o coração na sua dieta, no GC, foi de 3,8% e no GE de 38,5%.

Na escola B₂ observa-se (tabela 24 e 25) a mesma tendência verificada na escola B₁, pois enquanto que no pré-teste era reduzido o número de mães que mencionaram o consumo do coração (14,2% no GE e 3,8% no GC), nos pós-teste houve um aumento para 42,8% no GE e, 18,5% no GC.

Verificando a relação entre motivo do consumo de coração e escolaridade das mães (tabela 24) observa-se que, no nível mais baixo do GE, 55,5% dos indivíduos passaram a indicar o coração como parte de sua dieta. Mudança menos acentuada verificou-se no nível médio de escolaridade, tanto no GE como no GC (20,0% e 15,8% respectivamente). Já em relação ao ní

vel mais alto, apenas uma mãe do GE que já consumia coração, passou a justificar de maneira correta seu consumo.

A mesma tendência observa-se em relação ao nível sócio-econômico (tabela 25), pois observa-se também no nível baixo e médio do GE uma mudança mais acentuada. Entretanto, no GC não se nota nenhuma alteração entre as mães de baixo nível sócio-econômico e mesmo no intermediário a mudança é pouca acentuada; apenas no nível mais alto nota-se uma mudança mais acentuada em relação ao consumo do coração.

O que se observou em relação ao consumo do coração vem corroborar a suposição mencionada, de que o coração, sendo uma carne mais barata, despertou maior interesse dos alunos, principalmente daqueles de mais baixo nível sócio-econômico. Isto foi observado no GE da escola B₁ e, sobretudo, no GE da B₂, pois, antes das aulas, grande maioria das mães de baixo nível sócio-econômico não consumia coração. O preconceito contra esta carne era uma constante, pois as entrevistadas diziam tratar-se de "carne de cachorro". Talvez a valorização dada pelos ensinamentos e a dificuldade em consumir outra carne, fez com que integrassem o coração na sua dieta, como uma alternativa com relação a outras carnes.

Já a mesma situação não foi observada no GC da escola B₂, pois considerando a variável nível sócio-econômico, apenas no nível mais alto houve mudanças, enquanto que no mais baixo não houve nenhuma alteração. Isto pode ter ocorrido porque não foi fornecido à professora da classe o que enfatizar no programa e ela pode não ter dado a ênfase necessária

ao coração como substitutivo da carne; com isto as crianças de nível mais baixo talvez não tivessem percebido a alternativa que este alimento poderia representar para sua dieta.

Outro dado que chama atenção no GE da escola B₁ é a correspondência entre o número de mães que mencionaram ter recebido a informação do escolar (tabela 12) e aquelas que passaram a consumir o coração no pós-teste, inclusive entre aquelas que revelaram não possuir conhecimento correto sobre o valor nutritivo do coração.

Isto vem corroborar aquela assertiva que diz que o importante para as categorias sociais mais baixas não é tanto o discurso que justifica a prática, mas a própria prática desde que ela venha de encontro às suas necessidades imediatas.

Assim, estas constatações podem indicar que os escolares tiveram um papel na transmissão desta prática alimentar - coração - para a família. A sua adoção pela família, pelo menos nas categorias sociais mais baixas se prende a uma resposta imediata de talvez encontrar um substituto para a carne. O problema, portanto, não foi a forma pela qual se deve alimentar, como parece ter sido a ênfase da professora do GE da escola B₂, mas sim uma alternativa de poder satisfazer suas necessidades.

Se as mudanças verificadas permitiram atribuir pelo menos em alguns casos, à mediação do escolar isto não é reforçado quando se considera o fato das mães terem colocado em prática aquilo que a criança informou.

Isto se deduz quando é constatado que, entre mães que informaram ter recebido a informação, um número relativamente reduzido mencionou ter adotado as práticas sugeridas pelo escolar. Este fato ocorreu tanto na escola B₁ como na escola B₂.

Na escola B₁, onde se observou uma correspondência entre o número de entrevistadas que haviam recebido a informação do escolar e a mudança no consumo do coração, elas não atribuíram aquela mudança à informação recebida pelo escolar. Apenas uma entrevistada do nível mais baixo de escolaridade, do GE e outra do GC, apesar desta classe não ter tido aulas, mencionaram ter adotado a prática alimentar sugerida. No nível médio do GE apenas uma mãe mencionou a adoção (tabela 26). A mesma tendência é verificada em relação ao nível sócio-econômico (tabela 27).

Na escola B₂ verifica-se a mesma situação com a diferença de que a adoção das práticas ocorreu entre as mães de nível médio e alto de escolaridade (tabela 28). Em relação à variável nível sócio-econômico, (tabela 29) foram as entrevistadas de nível baixo e médio do GC e médio do GE, que mencionaram ter adotado as práticas alimentares sugeridas.

Portanto, não se pode concluir que, pelo menos ao nível do discurso da mãe, as mudanças nas práticas alimentares da família, decorreram da informação do escolar, pois as proporções são relativamente reduzidas quando se compara com o consumo do coração. Por outro lado, não se pode dizer que não tenha havido influência do escolar, pois as mudanças no con

sumo do coração detectadas nos níveis sócio-econômicos mais baixos pareceram indicar que, apesar do conteúdo transmitido pela mãe conter apenas fragmentos de que foi ensinado, ele se reverteu em uma prática. Talvez o consumo do coração correspondesse a uma necessidade da família de substituir a carne, de difícil acesso, embora não tenham manifestado verbalmente uma justificativa para esta prática.

Para determinadas categorias sociais o que importa é a satisfação de suas necessidades imediatas e não a apreensão de um modelo ideal que não tenha significado nas suas condições concretas de vida. A ênfase no presente impede a compreensão do significado do outro continuum temporal, pois seu padrão de percepção é descritivo, imediato. Pode ter ocorrido que a prática apesar de nova, não foi captada como algo vindo da escola, mas como uma resposta às necessidades da família, ao seu mundo de privações.

Além disto, a própria imagem que se tem da criança na família pode ter contribuído para que não se tenha atribuído ao escolar a origem da prática. De acordo com Bernstein (3), a família autoritária vê a criança como um ser frágil que se submete às exigências do grupo, sem ter opinião própria.

Assim, pode-se dizer que não foram os escolares de nível sócio-econômico mais alto e que tiveram melhor aproveitamento, aqueles cujas famílias apresentaram mudanças de práticas alimentares; mas sim aquelas para quem a mensagem transmitida correspondia a uma necessidade de vida, a uma demanda do cotidiano.

A prática alimentar somente ganha sentido na família, pois a criança não possui autonomia para adotar uma nova prática, pois depende do grupo familiar, das suas percepções e práticas a respeito da alimentação (29). E esta situação assume conotações diversas para cada classe social. Assim, como já se observou, nas classes baixas as condutas são impostas mais como fruto da pressão de necessidade do que em função de discursos que justifiquem a conduta proposta. Isto pode explicar a tendência de aumentar o consumo do coração, por parte das famílias de nível social mais baixo, independentemente da qualidade do conteúdo transmitido pelo escolar.

Contudo, para os níveis sociais mais altos, a adoção de uma nova prática decorre muito mais da justificativa que a acompanha do que de uma necessidade imediata. O fato das entrevistadas se mostrarem receptivas não significa que tenham assimilado o conteúdo transmitido, pois isto depende, não só da capacidade do aluno de veicular de forma concreta a mensagem da escola, como também da atitude de família diante do que é proposto.

Assim, pode-se dizer que a proposta de mudança assume conotações diversas em cada classe social. A difusão de um conhecimento depende não só do que é transmitido, mas também do significado que assume em relação ao sistema de valores e ao conjunto de saberes próprios a cada classe, exigindo dos sujeitos sociais um trabalho de interpretação e de reinvenção mais ou menos longo e difícil quando estão situados mais baixo na escala social (4).

Apesar destas considerações permitirem atribuir ao escolar pelo menos parte das mudanças, uma vez que ocorreram nas duas escolas, com as famílias de nível sócio-econômico mais baixo, elas não foram tão significativas que não se possa atribuí-las também a outras fontes.

Diante disto pode-se dizer que o programa de educação nutricional conduzido nas escolas, partindo do conhecimento necessário a uma dieta alimentar saudável não foi capaz de alterar de forma semelhante os conhecimentos das crianças e suas práticas. Supõe-se que o programa na sua totalidade não se coadunou com a realidade das situações sociais vivenciadas pelos escolares e suas famílias. Nesta linha, é que se coloca que os "sujeitos sociais segundo a classe a que pertencem, são depositários de um saber mais ou menos recente. Isto é, mais ou menos evoluído, mas também mais ou menos carente, mais ou menos integrado em torno de alguns princípios fundamentais" (4). Além disto, o conteúdo do programa concebido de uma maneira a partir de uma determinada visão do mundo pode não refletir as relações sociais tais como ocorrem na família.

Por isto que se diz que a defasagem entre educador e educando pode ser superada se os programas escolares forem estabelecidos a partir da interação com a realidade social do educando e não apenas das necessidades visualizadas como relevantes pelo educador. Isto é possível, "na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também

consciente de sua tarefa que consiste em acelerar e disciplinar a formação de criança" (26). Diante disto talvez se possa falar em uma escola que consiga chegar até a família. A simples transmissão de conhecimentos e práticas desvinculadas da realidade social dos educandos e de suas famílias, de seus valores, de seu cotidiano e de seus hábitos de classe corre o risco de atingir apenas aquelas categorias sociais que estão mais próximas daquele conteúdo veiculado.

Se não se pode dizer que houve uma mediação do escolar na transmissão das práticas alimentares, mesmo para as famílias de nível sócio-econômico mais alto que em princípio estariam mais afeitos a este universo, o mesmo não se pode dizer em relação as categorias sociais mais baixas; pois para eles o importante não é o discurso que justifica a prática, mas a satisfação de uma necessidade presente.

Assim, a mudança é possível, mas com estratégias diferentes para cada categoria social. O que é proposto não assume a mesma importância em todos os níveis sociais; o conteúdo é reelaborado e difundido de formas diversas. Assim, as categorias sociais mais eruditas não aceitam por em prática conhecimentos fragmentados e sem significado para seu universo conceitual. Além do mais, não se pode dizer que na sociedade brasileira a família posicional, autoritária de que fala Bernstein (3) seja apenas uma característica das classes baixas. Esta é uma prática ainda incipiente, pois o conhecimento é ainda propriedade dos adultos, principalmente no tipo de população objeto deste estudo. No entanto, este é um problema a ser investigado.

Portanto, a mudança de práticas de saúde, principalmente, as alimentares não é algo que se possa fazer independente da família, de sua realidade. A escola e a família nem sempre compartilham dos mesmos valores, das mesmas práticas e a aceitação das práticas e valores que se pretende inculcar não se faz independente da categoria social dos sujeitos em si tuação de aprendizagem. A educação nutricional no Brasil é um fato relativamente recente mesmo para as categorias so ciais, que possuem o privilégio de não viver apenas preocupada das com a satisfação de suas necessidades básicas.

V. CONCLUSÕES

V -. CONCLUSÕES

1. A mediação do escolar na mudança de práticas alimentares da família ocorreu quando as práticas propostas integraram-se no cotidiano da família, correspondendo a uma necessidade não satisfeita. Isto foi observado entre as famílias de nível sócio-econômico mais baixo, cujas mães possuíam menor escolaridade. As mudanças ocorreram, em termos de práticas, apenas em relação a um alimento, o coração. Esta mudança não veio acompanhada de um discurso que a justificasse, mas constituiu apenas uma resposta a uma necessidade imediata. Contudo, as mães não atribuíram ao escolar a alteração das práticas.
2. O programa de educação nutricional mudou os conhecimentos dos escolares de forma diferenciada, mas não se observou uma relação entre o aproveitamento do escolar neste programa e o fato da mãe ter sido informada sobre a mensagem da escola. Foram os alunos que não tiveram que prestar contas do seu aprendizado que levaram à família, em maior proporção, a mensagem transmitida, independente da qualidade do seu conteúdo.
3. Os alunos de camadas sociais médias, que revelaram, antes do programa, familiaridade com o assunto tratado e que tiveram aulas com a professora treinada, foram aqueles que apresentaram melhor aproveitamento. Contudo, estes escolares não pareceram preocupados com o

significado do seu aprendizado, mas apenas em reter o conteúdo transmitido para prestar contas na avaliação, pois uma mudança nas práticas alimentares implicaria em levar para casa a mensagem, uma vez que a decisão nesta área não é apenas sua, mas da família.

4. A escola não transmite valores válidos para todas as categorias sociais, uma vez que estas vivenciam situações sociais diferentes, por isto só tiveram significado para o escolar aquelas práticas que apresentavam correspondência com seu cotidiano.
5. Não se pode concluir que as mudanças verificadas deveram-se apenas ao professor treinado, à linguagem, às características individuais do escolar ao seu nível sócio-econômico, ao seu capital cultural, mas a todos estes fatores, uma vez que a educação sendo um processo, explica-se em função das condições que a envolvem.
6. Se as mudanças das práticas alimentares das mães de baixo nível sócio-econômico podem ser atribuídas ao escolar, os conhecimentos, que as antecederam, eram apenas parcialmente corretos ou mesmo errados. Isto revela que nesta categoria social o importante não é o discurso que acompanha a prática, mas o seu conteúdo, desde que satisfaça as necessidades imediatas da família.

7. Foram as mães dos escolares que apresentaram melhor aproveitamento no programa de educação nutricional, aquelas que revelaram, em maior proporção, conhecimentos corretos sobre nutrição. Isto, entretanto, não significou novas práticas, mas apenas justificativas corretas das práticas que já possuíam.
8. A qualidade do conteúdo que a mãe mencionou ter recebido depende do seu nível de escolaridade, pois foram aquelas com nível médio ou alto que revelaram conhecimentos corretos sobre nutrição ou justificaram seu consumo de maneira adequada.
9. A partir dos objetivos do programa de educação nutricional não se pode concluir que houve mediação do escolar, pois apenas parte do seu conteúdo foi levado para a família, assim mesmo de maneira fragmentada.
10. A mediação do escolar é apenas uma possibilidade, pois a expectativa da família é que ele tenha um bom desempenho na escola; em algumas categorias sociais, a família não se preocupa com o resultado do aprendizado, mas simplesmente com as notas obtidas pela criança.
11. A escola para atingir a família deveria partir de sua realidade, envolvendo-a no processo de mudança, integrando sua visão de mundo. Sem isto, corre-se o risco de mudar apenas conhecimentos que, dificilmente

se transformarão em uma prática, porque desvinculados das condições concretas de existência daqueles que se pretende atingir.

12. Não são apenas os conhecimentos científicos que fundamentam as práticas de saúde que se propõe transmitir nos programas escolares, que lhes dão sentido, mas sim a saúde da criança na forma pela qual ela se manifesta na família, integrando-a nos projetos de mudança.
13. A mudança de práticas alimentares não depende apenas do escolar, mas envolve diretamente a família. Daí a importância de entender o significado das suas práticas e como elas foram se constituindo no decorrer do tempo.

**VI. REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BARRETO, E.S.S. Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. Cad. Pesq., 14: 97-109, 1974.
2. BATISTA FILHO, M. et al. Centro de educação e recuperação nutricional. Hospital, 77 (2): 19-53, 1970.
3. BERNSTEIN, Class, codes and control. Theoretical studies towards a Sociology of language. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1971. v.1
4. BOLTANSKI, L. Prime éducation et morale de classe. 2^{ème} ed. Paris, Mouton, 1977.
5. BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. A reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
6. BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas, São Paulo, Perspectiva, 1974.
7. BOURDIEU, P. L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture. Rev. franç. Sociol., 7: 325-347, 1966.
8. BURGUESS, A. et al. Nutrition education in public health programs - What have we learned? Amer. J. publ. Hlth, 51: 1715-1726, 1961.
9. CAVALCANTI, M.L.F. Conhecimentos de nutrição de docentes do primeiro grau. São Paulo, 1975. (Dissertação de Mestrado - Faculdade de Saúde Pública, USP).
10. CHERKAoui, M. Structure de classes, performances linguistiques et types de socialization: "Bernstein et son école". R. franç. Sociol., 15: 585-599, 1974.

11. CLAUSEN J.A. et al. Parent attitudes toward participation of their children in polio vaccine trials. Amer. J. publ. Hlth, 44: 1526-1536, 1954.
- ✕ 12. COSPER, B.A. et al. The effect of nutrition education on dietary habits of fifth - graders. J.Sch.Hlth, 47: 475 - 477, 1977.
13. CUNHA, L. A. O registro da classe em estudos de conjuntura. Forum, 1 (2): 71-88, 1977.
14. DONNAGELO, M.C.F. & NAGLE, J. A prática da educação para a saúde e suas articulações com a instituição de saúde e a instituição educacional, São Paulo, Ministério da Saúde, 1975. /mimeografado/.
15. DONNAGELO, M.C.F. & PEREIRA, L. Saúde e sociedade, São Paulo, Duas Cidades, 1977.
16. DURAND, J.C.G. Ocultação escolar das relações de dominação. Ciênc. Cult., 28: 1459-1465, 1976.
17. DWIVEDI, K.N. et al. Índia: inovations in health education in rural schools. Int. J. Hlth Educ., 16 : 100-108, 1973.
18. ESTABLET, R. A escola . In: As Instituições e os Discursos. Rio de Janeiro, 1973. p.93 - 125 (Tempo Brasileiro, 35).
19. FUSILIO, A.E. & BELOIAN, A.M. Consumer nutrition knowledge and self reported food shooping behavior. Amer. J. publ. Hlth, 67: 846-850, 1977.
20. FUNDAÇÃO CENAFOR. Escolas de 2º grau da área primária no Brasil: um estudo quantitativo e qualitativo aluno. São Paulo, 1976. v.4.

21. FREITAG, B. Escola, Estado e Sociedade, São Paulo, EDART, 1977.
22. GOCHMAN, D. A context for dental health education
Int. J. Hlth Educ., 16 (1): 37-42, 1973.
23. GOLDENSTEIN, M.S. Escola, cotidiano e ideologia. São Paulo, 1977. /mimeografado/.
24. GOUVEIA, A. J. Professoras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional. 2.^a ed. São Paulo, Pioneira, 1970.
25. GOUVEIA, A. J. A escola, objeto de controversia. Cad. Pesq., 16: 15-19, 1976.
26. GRAMSCI, A. A organização da cultura. In: ____ Os Intelectuais e a organização da cultura. 2.^a ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. p.115-157.
27. HARDT, D. V. A measurement of the improvement of attitudes toward death. J. Sch. Hlth, 46: 269 - 270, 1976.
28. LARIMORE, G. & PACHECO, R. Les guides sanitaires - une approche révolutionnaire des problèmes communautaires. Rev. int. Educ. Santé, 11 (2): 62-68, 1968.
29. LEWIN, K. Teoria de campo em ciência social. São Paulo, Pioneira, 1965.
30. LEWIN, K. Resolving social conflicts In: Bourdieu, P: A economia das trocas simbólicas. São Paulo, Perspectiva, 1974. p. 121.
31. LUZURIAGA, L. Pedagogia social e política. São Paulo, Ed. Nacional, 1960.

32. MARCONDES, R. S. Educação em saúde na escola, Rev. Saúde públ., São Paulo, 6: 89-96, 1972.
33. MARCONDES, R.S. Ensino de saúde no primeiro grau, São Paulo, Faculdade de Saúde Pública USP Disciplina Educação em Saúde Pública, 1973.
34. MARCONDES, R.S & PIEDADE, G.G. Uma experiência em educação em saúde numa escola. Didática, 9-10: 89-97, 1974.
35. MARCONDES, R.S. & JUNQUEIRA, L.A.P. Influência dos escolares sobre suas famílias na adoção de práticas de saúde aprendidas na escola. São Paulo, Faculdade de Saúde Pública USP, 1974.
36. MARTINS, José de Souza. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. In:——— Capitalismo e Tradicionalismo. São Paulo, Pioneira, 1975. p. 83-102-
37. MAXEINER, B.A. et al. Knowledge, behavior, and attitudes of sixth - grade students toward family life education. J. Sch. Hlth, 46 (2): 81-85, 1976.
38. MERVIEL, M.H. et al. Attitudes of californians towards poliomyelitis vaccination. Amer. J. publ. Hlth, 48: 146-152, 1958.
39. OGIONWO, W. Socio-psychological factors in health behavior: an experimental study on methods and attitude change. Int. J. Hlth Educ., 16 (supl. 2) Apr./June, 1973.
40. PEREIRA, L. Rendimento e deficiências do ensino primário brasileiro. In:——— Estudos sobre o Brasil Contemporâneo, São Paulo, Pioneira, 1971. p. 179-200

41. RODRIGUES, A. M. Operário, operária: estudo exploratório sobre o operariado industrial da Grande São Paulo. São Paulo, Símbolo, 1978.
42. SNYDERS, G. École, classe et lutte des classes, Paris, Presses Universitaires, 1976.
43. STAVENHAGEN, R. Estratificação social e estrutura de classe. In:—— Estrutura de classes e estratificação social. Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1966. p. 117-48.
44. WANTZ, M.S. & DUSHAW, M. A cooperative project to evaluate health education at the elementary level. J. Sch. Hlth, 47: 462-465, 1977.

SUMMARY

This particular work analyses the results of a survey carried out in two grammar schools in order to determine the factors which interfere with the student's mediation in the family eating habits, once the message conveyed may not be in accordance with the child's and, subsequently, the family's quotidian.

The change in a student's awareness was analysed before and after nutritional education programs which stressed the consumption of milk, eggs, and heart meat and took into consideration those conditions which determined the student's diversified,improvement.

The next step considered whether the student had passed on to his family the acquired information and the meaning it had taken on in his conceptual universe.

As to the reasons for food consumption, changes were noted among lower class families but only related to one foodtype, as an answer to their vital needs.

Nevertheless, at speech level, mothers did not attribute these changes to the student.

A N E X O

Tabela 1

Distribuição dos alunos por idade segundo a escola e os grupos experimental e controle

Escola \ Idade	B1				B2			
	GE ^(*)		GC		GE		GC	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
7 H 8	14	45,2	17	48,6	16	55,2	18	60,0
9 H 10	11	35,5	17	48,6	10	34,5	10	33,3
11 H 12	4	12,9	1	2,8	2	6,9	2	6,4
13 H 14	2	6,4	-	-	1	3,4	-	-
Total	31	100,0	35	100,0	29	100,0	30	100,0

(*) GE identifica a classe experimental

GC identifica a classe controle

Fonte: Pesquisa Influência dos escolares sobre suas famílias na adoção de práticas de saúde aprendidas na escola, São Paulo, 1974, Faculdade de Saúde Pública - USP (todos os dados apresentados à seguir, provêm da mesma fonte).

Tabela 2

Distribuição da ocupação dos pais dos escolares, por escola

Escolas Ocupações (*)	B1		B2	
	Nº	%	Nº	%
1. Manual não especializada	14	23,3	9	17,0
2. Manual especializada	29	48,4	17	32,1
3. Supervisão de trabalho manual	5	8,3	5	9,4
4. Não manual de rotina	8	13,3	9	17,0
5. Posições mais baixas de supervisão não manual	4	6,7	7	13,2
6. Gerência ou direção profissão liberal	-	-	6	11,3
7. Altos cargos políticos e administrativos	-	-	-	-
Total	60	100,0	53	100,0

(*) Níveis da escola de prestígio ocupacional de Hutchinson modificada por Gouveia ():

Nível 1: ocupações manuais não especializadas

Nível 2: ocupações manuais especializadas e assemelhadas

Nível 3: supervisão de trabalho manual e ocupações assemelhadas

Nível 4: ocupações não manuais de rotina e assemelhadas

Nível 5: posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupações não manuais, proprietários de pequenas empresas comerciais, industriais, agropecuárias

Nível 6: profissões liberais, cargos de gerência ou direção, proprietários de empresas de tamanho médio

Nível 7: altos cargos políticos e administrativos, proprietários de grandes empresas.

Tabela 3

Distribuição da escolaridade dos pais dos escolares por escola

Escola pais Esco lari dade	B1				B2			
	Pai		Mãe		Pai		Mãe	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Analfabeto	8	13,5	13	21,7	5	9,4	5	9,4
Primário <u>in</u> completo	27	45,0	20	33,3	7	13,2	7	13,2
Primário <u>com</u> pleto	16	26,7	20	33,3	15	28,3	22	41,5
1º Ciclo <u>in</u> completo	4	6,7	4	6,7	6	11,3	7	13,2
1º Ciclo <u>com</u> pleto	2	3,3	2	3,3	4	7,6	3	5,7
2º Ciclo <u>in</u> completo	2	3,3	-	-	1	1,9	1	1,9
2º Ciclo <u>com</u> pleto	-	-	1	1,7	7	13,2	6	11,3
Superior <u>in</u> completo	-	-	-	-	3	5,7	1	1,9
Superior <u>com</u> pleto	1	1,7	-	-	5	9,4	1	1,9
Total	60	100,0	60	100,0	53	100,0	53	100,0

Tabela 4

Distribuição da renda per capita familiar por escola

Escola Renda (*)	B1		B2	
	Nº	%	Nº	%
até 0,5 sal.	25	41,7	8	15,1
0,5 - 1,0	24	40,0	12	22,6
1,0 - 1,5	6	10,0	14	26,4
1,5 - 2,5	3	5,0	11	20,8
2,5 - 3,5	2	3,3	5	9,4
3,5 e mais	-	-	3	5,7
Total	60	100,0	53	100,0

(*) em salários mínimos da época da pesquisa Cr\$ 134,40.

Tabela 5

Distribuição dos escolares pelo nível sócio-econômico da família (*)

Escola Grupo Nível	B1			B2		
	GE	GC	Total	GE	GC	Total
Baixo	20	20	40	9	9	18
	64,5	57,2	60,6	31,0	30,0	30,5
Médio	11	13	24	12	8	20
	35,5	37,1	36,4	41,4	26,7	33,9
Alto	-	2	2	8	13	21
		5,7	3,0	27,6	43,3	35,6
Total	31	35	66	29	30	59
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabela 6

Distribuição dos escolares segundo o grau de conhecimento sobre nutrição, antes e depois do programa educativo

Grau conhe- cimento	Escola Grupo	B1				B2			
		GE N = 31		GC N = 35		GE N = 29		GC N = 30	
		Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Insuficiente		84,6	13,6	22,2	20,0	-	-	25,0	3,2
Regular		15,4	22,7	61,1	42,9	41,0	7,4	50,0	29,0
Bom		-	45,5	16,7	37,1	48,0	11,1	25,0	58,1
Muito bom		-	18,2	-	-	11,0	81,5	-	9,7
Total		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabela 7

Médias de escolas e desvios padrão, antes e depois do programa educativo, por escola

Escores	Escolas	B1				B2			
		GE		GC		GE		GC	
		Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois	Antes	Depois
Média		3,58	8,95	6,28	7,03	9,04	13,48	6,50	9,71
Desvios		1,65	3,40	2,08	2,54	2,36	2,19	2,38	2,56

Tabela 8

Informação recebida pela mãe, segundo o fato do escolar
comentar seu aprendizado

Escola B1

Comenta- aprendi- zado Rece- beu informações	Sim		Não		Total	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Sim	7 46,7	5 17,3	5 38,5	1 -	12 42,9	6 18,7
Não	8 53,3	24 82,7	8 61,5	2 -	16 57,1	26 81,3
Total ↑	15 100,0	29 100,0	13 100,0	3 -	28 100,0	32 100,0
→	53,6	90,6	46,4	9,4	100,0	100,0

Tabela 9

Informação recebida pela mãe, segundo o fato de acompanhar
os trabalhos escolares de seus filhos

Escola B1

Acompanha Re- traba- lhos Rece- beu informa- ção	Sim		Não		Total	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Sim	9 47,4	5 18,6	3 33,3	1 20,0	12 42,9	6 18,7
Não	10 52,6	22 81,4	6 66,7	4 80,0	16 57,1	26 81,7
Total ↑	19 100,0	27 100,0	9 100,0	5 100,0	28 100,0	32 100,0
→	67,9	84,4	32,1	15,6	100,0	100,0

Tabela 10

Informação recebida pela mãe, segundo o fato do
escolar comentar seu aprendizado

Escola B2

Comenta aprendi- ço Recebeu informação	Sim		Não		Total	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Sim	7 35,0	6 30,0	1 12,5	3 42,9	8 28,6	9 33,3
Não	13 65,0	14 70,0	7 87,5	4 57,1	20 71,4	18 66,7
Total ↑ →	20 100,0	20 100,0	8 100,0	7 100,0	28 100,0	27 100,0
	71,4	74,1	28,6	25,9	100,0	100,0

Tabela 11

Informação recebida pela mãe, segundo o fato de acompanhar
os trabalhos escolares de seus filhos

Escola B2

Acompanha Traba- Recebeu informa- ção	Sim		Não		Total	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Sim	7 29,2	7 28,0	1 25,0	2 -	8 28,6	9 33,3
Não	17 70,8	18 72,0	3 75,0	- -	20 71,4	18 66,7
Total ↑ →	24 100,0	25 100,0	4 100,0	2 -	28 100,0	27 100,0
	85,7	92,6	14,3	7,4	100,0	100,0

Tabela 26

Adoção pela família de práticas alimentares sugeridas pelo escolar, segundo a escolaridade da mãe, na escola B1

Escolaridade Adoção de prática	Menor		Média		Maior		Total	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Servindo alimentos indicados	1 12,5	1	1 25,0	-	-	-	2 16,7	1 16,7
Não colocou em prática	7 87,5	2	3 75,0	2	-	1	10 83,3	5 83,3
Total	8 100,0	3	4 100,0	2	-	1	12 100,0	6 100,0

Tabela 27

Adoção pela família de práticas alimentares sugeridas pelo escolar, segundo nível sócio-econômico, na escola B1

Nível sócio-econômico Adoção de práticas	Baixo		Médio		Alto		Total	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Servindo alimentos indicados	1 16,7	1	1 20,0	-	-	-	2 16,7	1 16,7
Não colocou em prática	5 83,3	2	4 80,0	2	1	1	10 83,3	5 83,3
Total	6 100,0	3	5 100,0	2	1	1	12 100,0	6 100,0

Tabela 28

Adoção pela família de práticas alimentares sugeridas pelo escolar segundo a escolaridade da mãe, na escola B2

Adoção de práticas \ Escolaridade	Menor		Média		Maior		Total	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Servindo alimentos indicados	-	-	1 20,0	1 12,5	-	1	1 12,5	2 22,2
Não colocou em prática	2	-	4 80,0	7 87,5	1	-	7 87,5	7 77,8
Total	2	-	5 100,0	8 100,0	1	1	8 100,0	9 100,0

Tabela 29

Adoção pela família de práticas alimentares sugeridas pelo escolar, segundo nível sócio-econômico, na escola B2

Adoção de práticas \ Nível sócio-econômico	Baixo		Médio		Alto		Total	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Servindo alimentos indicados	-	1 25,0	1 20,0	1	-	-	1 12,5	2 22,2
Não colocou em prática	2	3 75,0	4 80,0	-	1	4	7 87,5	7 77,8
Total	2	4 100,0	5 100,0	1	1	4 100,0	8 100,0	9 100,0

Tabela 14

Motivo do consumo de leite por nível de escolaridade da mãe,
antes e depois do programa de educação nutricional,
na escola B1

Escolaridade Motivos consumo leite	Menor				Média				Maior				Total			
	Antes		Depois		Antes		Depois		Antes		Depois		Antes		Depois	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Hábito	13 68,4	12 85,7	16 84,2	10 71,4	7 77,8	13 76,5	7 77,8	12 70,6	-	-	-	-	20 71,5	25 78,0	23 82,2	22 68,8
Importante para crescimento	3 15,8	2 14,3	3 15,8	4 28,6	2 22,2	4 23,5	2 22,2	5 29,4	-	1	-	1	5 17,8	7 22,0	5 17,8	10 31,2
Não se aplica	3 15,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3 10,7	-	-	-
Total	19 100,0	14 100,0	19 100,0	14 100,0	9 100,0	17 100,0	9 100,0	17 100,0	-	1	-	1	28 100,0	32 100,0	28 100,0	32 100,0

Tabela 15

Motivos do consumo de leite por nível sócio-econômico da família,
antes e depois do programa de educação nutricional,
na escola B1 (*)

Nível sócio - econômico Motivos consumo leite	Baixo				Médio				Alto				Total			
	Antes		Depois		Antes		Depois		Antes		Depois		Antes		Depois	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Hábito	13 72,2	16 88,8	15 83,3	14 73,7	7 70,0	8 66,7	7 77,8	7 63,6	-	1	1	1	20 71,5	25 78,0	23 82,2	22 68,8
Importante para crescimento	2 11,1	2 11,2	3 16,7	5 26,3	3 30,0	4 33,3	2 22,2	4 36,4	-	1	-	1	5 17,8	7 22,0	5 17,8	10 31,2
Não se aplica	3 16,7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3 10,7	-	-	-
Total	18 100,0	18 100,0	18 100,0	19 100,0	10 100,0	12 100,0	9 100,0	11 100,0	-	2	1	2	28 100,0	32 100,0	28 100,0	32 100,0

(*) Na 2ª fase da pesquisa, nesta escola e na B2, o nível sócio-econômico sofreu alterações em função da renda familiar e/ou da ocupação do responsável.

antes e depois do programa de educação nutricional,
na escola B2

Escolaridade Motivos consumo leite	Menor				Média				Maior				Total			
	Antes		Depois		Antes		Depois		Antes		Depois		Antes		Depois	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Hábito	6 66,5	2 50,0	7 77,8	2 50,0	7 46,5	12 63,1	12 80,0	15 79,0	4 -	3 75,0	2 50,0	3 75,0	17 60,7	17 63,0	21 75,0	20 74,0
Importante para crescimento	3 33,5	2 50,0	2 22,2	2 50,0	7 46,5	7 36,9	3 20,0	4 21,0		1 25,0	2 50,0	1 25,0	10 35,7	10 37,0	7 25,0	7 26,0
Não se aplica	-	-	-	-	1 7,0	-	-	-	-	-	-	-	1 3,6	-	-	-
Total	9 100,0	4 100,0	9 100,0	4 100,0	15 100,0	19 100,0	15 100,0	19 100,0	4 100,0	4 100,0	4 100,0	4 100,0	28 100,0	27 100,0	28 100,0	27 100,0

Tabela 17

Motivos do consumo de leite segundo o nível sócio-econômico,
antes e depois do programa de educação nutricional,
na escola B2

Nível sócio - econômico Motivos consumo leite	Baixo				Médio				Alto				Total			
	Antes		Depois		Antes		Depois		Antes		Depois		Antes		Depois	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Hábito	4 44,5	6 75,0	5 71,4	5 71,4	8 72,7	5 71,4	12 92,3	5 71,4	4 57,0	6 54,5	3 43,0	9 75,0	16 52,2	17 65,4	20 74,0	19 73,0
Importante para crescimento	5 55,5	2 25,0	2 28,6	2 28,6	2 18,2	2 28,6	1 7,7	2 28,6	3 43,0	5 45,5	4 57,0	3 25,0	10 37,0	9 34,6	7 36,0	7 27,0
Não se aplica	-	-	-	-	1 9,1	-	-	-	-	-	-	-	1 3,8	-	-	-
Total	9 100,0	8 100,0	7 100,0	7 100,0	11 100,0	7 100,0	13 100,0	7 100,0	7 100,0	11 100,0	7 100,0	12 100,0	27 100,0	26 100,0	27 100,0	26 100,0

antes e depois do programa de educação nutricional,
na escola B1

Escolaridade Motivos consumo ovos	Menor				Média				Maior				Total			
	Antes		Depois		Antes		Depois		Antes		Depois		Antes		Depois	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Hábito	16 84,2	13 92,8	12 63,1	7 50,0	6 56,5	14 82,4	4 44,5	12 70,5	-	-	-	1	22 78,5	27 84,3	16 57,2	20 62,5
Contém proteínas ferro e vitaminas	3 15,8	1 7,2	6 31,6	7 50,0	3 33,5	3 17,6	5 55,5	5 29,5	-	1	-	-	6 21,5	5 15,7	11 39,2	12 37,5
Não se aplica	-	-	1 5,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1 3,6	-
Total	19 100,0	14 100,0	19 100,0	14 100,0	9 100,0	17 100,0	9 100,0	17 100,0	-	1	-	1	28 100,0	32 100,0	28 100,0	32 100,0

Tabela 19

Motivos do consumo de ovos segundo o nível sócio-econômico,
antes e depois do programa de educação nutricional,
na escola B1

Nível sócio - econômico Motivos consumo ovos	Baixo				Médio				Alto				Total			
	Antes		Depois		Antes		Depois		Antes		Depois		Antes		Depois	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Hábito	15 83,3	15 83,3	11 61,1	12 63,1	7 70,0	11 91,6	5 55,5	6 54,5	-	1	-	2	22 78,5	27 84,3	16 57,2	20 62,5
Contém proteínas ferro	3 16,7	3 16,7	6 33,3	7 37,9	3 30,0	1 8,4	4 44,5	5 45,5	-	1	1	-	6 21,5	5 15,7	11 39,2	12 37,5
Não se aplica	-	-	1 5,6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1 3,6	-
Total	18 100,0	18 100,0	18 100,0	19 100,0	10 100,0	12 100,0	9 100,0	11 100,0	-	2	1	2	28 100,0	32 100,0	28 100,0	32 100,0

antes e depois do programa de educação nutricional,
na escola B2

Escolaridade Motivos consumo ovos	Menor				Média				Maior				Total			
	Antes		Depois		Antes		Depois		Antes		Depois		Antes		Depois	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Hábito	5 55,6	2 50,0	5 55,5	2 50,0	8 53,3	19 100,0	8 53,3	10 52,6	2 50,0	3 75,0	1 25,0	2 50,0	15 53,6	24 88,9	14 50,0	14 51,8
Contém proteínas ferro e vitaminas	2 22,2	2 50,0	4 44,5	2 50,0	7 46,7		7 46,7	9 47,4	2 50,0	1 25,0	3 75,0	2 50,0	11 39,3	3 11,1	14 50,0	13 43,2
Não se aplica	2 22,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2 7,1	-	-	-
Total	9 100,0	4 100,0	9 100,0	4 100,0	15 100,0	19 100,0	15 100,0	19 100,0	4 100,0	4 100,0	4 100,0	4 100,0	28 100,0	27 100,0	28 100,0	27 100,0

Tabela 21

Motivos do consumo de ovos segundo o nível sócio-econômico
antes e depois do programa de educação nutricional,
na escola B2

Nível sócio - econômico Motivos consumo ovos	Baixo				Médio				Alto				Total			
	Antes		Depois		Antes		Depois		Antes		Depois		Antes		Depois	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Hábito	3 33,3	6 75,0	5 71,4	5 71,4	7 63,6	7 100,0	6 46,2	5 71,4	4 57,1	10 90,9	3 42,8	3 25,0	14 51,8	23 88,5	14 51,8	13 50,0
Contém proteínas ferro e vitaminas	4 44,4	2 25,0	2 28,6	2 28,6	4 36,4	-	7 53,8	2 28,6	3 42,9	1 9,1	4 57,2	9 75,0	11 40,7	3 11,5	13 48,2	13 50,0
Não se aplica	2 22,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2 7,5	-	-	-
Total	9 100,0	8 100,0	7 100,0	7 100,0	11 100,0	7 100,0	13 100,0	7 100,0	7 100,0	11 100,0	7 100,0	12 100,0	27 100,0	26 100,0	27 100,0	26 100,0

antes e depois do programa de educação nutricional,
na escola B1

Escolaridade Motivos consumo coração	Menor				Média				Maior				Total			
	Antes		Depois		Antes		Depois		Antes		Depois		Antes		Depois	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Hábito	1 5,2	2 14,2	6 31,5	2 14,2	3 33,3	5 29,4	3 33,3	4 23,5					4 14,3	7 21,8	9 32,2	6 18,7
Substitui a carne	1 5,2	1 7,1	2 10,5	-	1 11,1	1 5,8	3 33,3	4 23,5	-	-	-	-	2 7,2	2 6,2	5 17,8	4 12,5
Não se aplica	17 89,6	11 78,7	11 58,0	12 85,8	5 55,6	11 64,8	3 33,4	9 53,0	-	1 -	-	1 -	22 78,5	23 72,0	14 50,0	22 68,8
Total	19 100,0	14 100,0	19 100,0	14 100,0	9 100,0	17 100,0	9 100,0	17 100,0	-	1	-	1	28 100,0	32 100,0	28 100,0	32 100,0

Tabela 23

Motivos do consumo de coração segundo o nível sócio-econômico,
antes e depois do programa de educação nutricional,
na escola B1

Nível sócio-econômico Motivos consumo coração	Baixo				Médio				Alto				Total			
	Antes		Depois		Antes		Depois		Antes		Depois		Antes		Depois	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Hábito	2 11,1	2 11,1	6 33,4	3 15,8	2 20,0	4 33,4	3 33,3	3 27,2	-	1	-	-	4 14,2	7 21,8	9 32,3	6 18,7
Substitui a carne	1 5,5	2 11,1	3 16,6	1 5,2	1 10,0	-	2 22,2	2 18,3	-	-	-	1	2 7,2	2 6,3	5 17,8	4 12,5
Não se aplica	15 83,4	14 77,8	9 50,0	15 79,0	7 70,0	8 66,6	4 44,5	6 54,5	-	1	1	1	22 73,6	23 71,9	14 50,0	22 68,8
Total	18 100,0	18 100,0	18 100,0	19 100,0	10 100,0	12 100,0	9 100,0	11 100,0	-	2	1	2	28 100,0	32 100,0	28 100,0	32 100,0

na escala B2

Escolaridade Motivos consumo coração	Menor				Média				Maior				Total			
	Antes		Depois		Antes		Depois		Antes		Depois		Antes		Depois	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Hábito	-	-	3 33,3	1 25,0	2 13,4	1 5,2	5 33,4	3 15,8	1 25,0	-	-	-	3 10,7	1 3,8	8 28,5	4 14,8
Substitui a carne	-	-	2 22,2	-	1 6,6	-	1 6,6	1 3,2	-	-	1 25,0	-	1 3,5	-	4 14,3	1 3,7
Não se aplica	9 100,0	4 100,0	4 44,5	3 75,0	12 80,0	18 94,8	9 60,0	15 79,0	3 75,0	4 100,0	3 75,0	4 100,0	24 85,8	26 96,2	16 57,2	22 81,5
Total	9 100,0	4 100,0	9 100,0	4 100,0	15 100,0	19 100,0	15 100,0	19 100,0	4 100,0	4 100,0	4 100,0	4 100,0	28 100,0	27 100,0	28 100,0	27 100,0

Tabela 25

Motivos do consumo de coração segundo o nível sócio-econômico,
antes e depois do programa de educação nutricional,
na escala B2

Escolaridade Motivos consumo coração	Baixo				Médio				Alto				Total			
	Antes		Depois		Antes		Depois		Antes		Depois		Antes		Depois	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC
Hábito	-	-	2 28,6	-	2 18,2	-	6 46,2	1 14,3	1 14,3	1 9,0	-	3 25,0	3 11,1	1 3,8	3 29,6	4 15,3
Substitui a carne	-	-	2 28,6	-	1 9,1	-	1 7,6	-	-	-	1 14,3	1 8,4	1 3,8	-	4 14,8	1 4,0
Não se aplica	9 100,0	8 100,0	3 42,8	7 100,0	8 72,7	7 100,0	6 46,2	6 85,7	6 85,7	10 91,0	6 85,7	8 66,6	23 85,1	25 96,2	15 55,6	21 80,7
Total	9 100,0	8 100,0	7 100,0	7 100,0	11 100,0	7 100,0	13 100,0	7 100,0	7 100,0	11 100,0	7 100,0	12 100,0	27 100,0	26 100,0	27 100,0	26 100,0